

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

**MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS RIVIERES  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE**

**PAR DOMINIQUE PARÉ**

**L'IDENTITÉ ETHNIQUE ET LA RÉVÉLATION DE SOI  
AUX PARENTS CHEZ LES ADOLESCENTS  
QUÉBÉCOIS-FRANCOPHONES MONTRÉLAIS**

**AOUT 1995**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

Cette recherche explore le lien entre l'identité ethnique et la capacité chez l'adolescent québécois-francophone montréalais, à se révéler à ses parents. Les sujets, dont les parents sont de descendance québécoise-francophone, se répartissent en 14 filles et 13 garçons âgés de 14 et 15 ans. Les données sur l'identité ethnique sont récoltées à l'aide d'entrevues effectuées par la chercheure de cette étude et grâce à l'Entretien sur l'identité ethnique de Phinney (1989), une mesure adaptée en français par Sabatier (1993). La capacité chez l'adolescent québécois-francophone montréalais, à se révéler à ses parents est mesurée à l'aide de l'Inventaire de révélation de soi pour adolescents, de West et Zingle (1969). L'identité ethnique est analysée de façon dynamique, selon deux dimensions, l'exploration de l'identité ethnique et la clarté de l'identité ethnique. Globalement, les résultats démontrent qu'il y a un lien significatif entre seulement une de ces deux dimensions, l'exploration de l'identité ethnique, et la révélation de soi au père chez l'adolescent québécois-francophone montréalais. De plus, des études statistiques plus poussées nous ont permis de voir que cette relation se vérifiait surtout

pour les sujets masculins. D'autres recherches dans cette direction nous permettraient de mieux comprendre la complexité de l'identité ethnique chez les adolescents qu'ils soient de groupes ethniques minoritaires ou majoritaires.

## Table des matières

<b>Sommaire.....</b>	<b>i i</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>v i</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
 <b>Chapitre premier - Contexte théorique.....</b>	 <b>5</b>
<b>1 L'identité ethnique.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Définition.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 La formation de l'identité ethnique à</b>	
<b>l'adolescence.....</b>	<b>1 1</b>
<b>2 L'identité ethnique chez les adolescents qué-</b>	
<b>bécois-francophones et la qualité relationnelle</b>	
<b>avec les parents.....</b>	<b>2 1</b>
<b>3 Résumé et hypothèses.....</b>	<b>2 9</b>
 <b>Chapitre II - Méthodologie.....</b>	 <b>3 2</b>
<b>1 Les sujets.....</b>	<b>3 3</b>
<b>2 Déroulement de l'expérimentation.....</b>	<b>3 5</b>
<b>3 Instruments de mesures.....</b>	<b>3 6</b>
 <b>Chapitre III- Présentation des résultats et</b>	
<b>discussion.....</b>	<b>4 7</b>
<b>1 Présentation des résultats.....</b>	<b>4 8</b>
<b>2 Discussion.....</b>	<b>6 0</b>

<b>Conclusion.....</b>	<b>6 7</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>7 2</b>
<b>Références.....</b>	<b>7 3</b>
 <b>Appendices.....</b>	 <b>8 0</b>
<b>Appendice A - Autorisation de l'adolescent-e</b>	
.....	8 1
<b>Appendice B - Informations sociodémographiques</b>	
.....	8 3
<b>Appendice C - Entretien sur l'identité ethnique</b>	
.....	8 5
<b>Appendice D - Grille de codification.....</b>	<b>9 5</b>
<b>Appendice E - Fiche de cotation.....</b>	<b>10 1</b>
<b>Appendice F - Guide de codification.....</b>	<b>10 3</b>
<b>Appendice G - Questionnaire de révélation de</b>	
<b>soi pour adolescents.....</b>	<b>11 1</b>

### Liste des tableaux

1. Les stades de l'identité selon les dimensions d'exploration et d'implication personnelle dans les choix.....	1 4
2. Répartition des sujets selon la concentration linguistique francophone, anglophone et allophone, à l'intérieur des écoles recrutées.....	3 5
3. Corrélations entre l'exploration de l'identité ethnique et la révélation de soi au père.....	5 1
4. Corrélations entre la clarté de l'identité ethnique et la révélation de soi à la mère.....	5 4
5. Corrélations entre la clarté de l'identité ethnique et la révélation de soi au père.....	5 5
6. L'exploration de l'identité ethnique et la révélation de soi au père en relation avec le sexe féminin .....	5 6

**Liste des tableaux (suite)**

<b>7</b>	<b>L'exploration de l'identité ethnique et la révélation de soi au père en relation avec le sexe masculin</b>	
	.....	<b>5 8</b>
<b>8.</b>	<b>Contrôle de l'effet du sexe en rapport à l'exploration de l'identité ethnique et la révélation de soi au père.....</b>	<b>5 9</b>



## **Introduction**

Les études concernant l'identité ethnique ont été jusqu'à date surtout effectuées auprès de groupes minoritaires d'immigrants (Phinney, 1990) pour qui l'identité ethnique devient une question difficilement contournable. Mais dans les villes à forte concentration ethnique comme Montréal, qu'ils soient de groupes minoritaires ou majoritaires, tous les individus doivent se poser des questions par rapport à leur origine ethnique et doivent apprendre à composer avec la différence (Rotheram et Phinney, 1987). Aussi, nous pensons que Montréal, la ville la plus peuplée du Québec, offre le contexte idéal pour étudier l'identité ethnique des Québécois-francophones. Lors de cette recherche, nous nous concentrerons plus précisément sur l'identité ethnique des adolescents puisque c'est à cet âge de la vie que les individus auraient la maturité nécessaire pour développer une véritable identité ethnique (Rotheram et Phinney, 1987; Phinney, 1989).

Nous analyserons l'identité ethnique en tant que processus dynamique à l'aide d'un modèle utilisé dans les recherches auprès des minorités ethniques mais que nous avons adapté pour répondre au contexte des adolescents québécois-francophones montréalais. Il s'agit du modèle

élaboré par Phinney (1989), basé sur l'approche de la formation de l'identité personnelle d'Érikson (1968). Phinney (1989) a relevé trois phases dans la construction de l'identité ethnique des adolescents (et adolescentes) américains de divers groupes ethniques: 1) une période de diffusion/fermeture, où l'identité ethnique n'est pas explorée et est non conscientisée; 2) un moment de moratoire, marqué par la démarche active d'exploration, où il y a des questionnements, des discussions, de l'intérêt et de la curiosité par rapport à l'origine ethnique et enfin, 3) une période de prise de conscience ou actualisation de l'identité ethnique, caractérisée par l'autonomie et l'assurance des individus concernant leur identité ethnique.

Dans cette étude, nous chercherons à analyser la formation de l'identité ethnique chez les adolescents québécois-francophones montréalais en regard de leur relation avec les parents. Plus précisément, certaines théories et travaux sur les relations parents-enfants (Delorme, 1988, 1993; Garrod, Smulyan, Powers et Kilkenny, 1992; Guitouni, 1986; Phinney et Chavira, 1992) nous permettent de croire que la capacité des parents à permettre une relation d'intimité et d'affiliation avec leurs adolescents, peut être un facteur de stimulation

important dans le développement de l'identité ethnique chez ces derniers.

Aussi, cette recherche qui s'inscrit dans le cadre des études pilotes a pour but général d'explorer et déceler des pistes de recherche intéressantes au niveau de l'identité ethnique chez les adolescents québécois-francophones montréalais. Nous tenterons plus spécialement d'analyser le développement de l'identité ethnique de ces adolescents en rapport à leur capacité à se révéler à leurs parents.

**Chapitre premier**  
**Contexte théorique**

Montréal est l'endroit de prédilection pour étudier l'identité ethnique chez les adolescents québécois-francophones. Depuis une quinzaine d'années, cette ville a vu augmenter rapidement sa population d'origine autre que francophone et anglophone. Montréal comprend à elle seule 87% de tous les immigrants du Québec (Langlais, Laplante et Lévy ,1990) et l'on prévoit, d'ici l'an deux mille, que la population immigrante formera, particulièrement dans les écoles, environ 50% de la clientèle (Laperrière, Lejacques, D'Khissy, Dolce, Fleurant, Vendette, 1992). Il devient alors pertinent de penser que les adolescents québécois-montréalais se sentent interpellés et réfléchissent de plus en plus au sujet de leur culture d'origine (Phinney, 1992), et ceci de façon plus intense que partout ailleurs au Québec. La rareté des recherches en ce qui concerne l'identité ethnique chez les groupes majoritaires ne doit pas nous empêcher de rechercher des pistes intéressantes en ce qui concerne ce concept chez les adolescents québécois-francophones.

Le présent chapitre se propose de définir l'identité ethnique et les divers aspects qui tournent autour de ce concept, puis de présenter le modèle de Phinney (1989) qui envisage l'identité ethnique comme un processus

dynamique similaire au processus de formation de l'identité personnelle d'Érikson (1968). La deuxième partie concerne la relation qui peut exister entre la formation de l'identité ethnique chez les adolescents québécois-francophones et la qualité relationnelle avec leurs parents. Finalement, dans la dernière partie, nous faisons un court résumé et exposons les hypothèses de recherche.

## 1 L'identité ethnique

### 1.1 Définition

Selon Weinreich (1988), il existe de façon générale, dans toutes les sociétés, des institutions sociales et des rituels qui supportent des activités nécessaires, inhérentes à la condition humaine, telles la naissance et la mort, les besoins fondamentaux de subsistance telles la nourriture, une habitation, les soins de santé et d'autres encore. Toujours selon cet auteur, beaucoup des efforts, des émotions et des ressources vont dans ces activités, peu importe la communauté.

Mais là où les sociétés se différencient, c'est au niveau de leur type d'organisation et de la signification que prend cette organisation aux yeux des individus qui y vivent. Les barèmes face à ce qui est digne d'une bonne exécution ou qui réfèrent à un manque de fonctionnement proviennent de construits sociaux qui varient d'une culture à l'autre. Ainsi, toujours selon Weinreich (1988), l'identité ethnique est en relation à ces construits qui donnent aux individus des façons d'interpréter la vie.

Rotheram et Phinney (1987) font la différence entre l'ethnicité et l'identité ethnique. L'ethnicité réfère aux processus de groupes à travers lesquels vivent les individus. Elle modèle nos pensées, nos sentiments, nos comportements; elle inclut des modèles de groupe qui régissent les valeurs, les coutumes sociales, les perceptions, les rôles et les comportements, les modes d'utilisation du langage et les règles d'interactions sociales que les membres du groupe partagent (Barth, 1969; Ogbu, 1981).

Toujours selon Rotheram et Phinney (1987), alors que l'ethnicité met l'emphasis sur le groupe, l'identité ethnique quand à elle s'applique plutôt à l'individu. Elle concerne l'acquisition individuelle et subjective des modèles de groupe. À cette dimension subjective



s'imbrique une dimension affective en ce sens que l'identité ethnique inclut également le sentiment d'appartenir à un groupe et peut se définir comme la nature des pensées, perceptions, sentiments et comportements générés par cette appartenance (Phinney et Rotheram, 1987).

Les psychologues sociaux voient le sentiment d'appartenance comme un aspect fondamental au bien-être de l'individu. Le sentiment d'appartenance s'explique par une motivation intrinsèque qu'aurait l'individu à s'identifier aux aspects valorisés par le groupe de référence en vue d'obtenir de l'estime de soi (Tajfel et Turner, 1979). Selon Guitouni (1986), ce sentiment d'appartenance est important parce qu'il apporte un sentiment de sécurité en aidant l'individu à réaliser qu'il n'est pas seul.

En plus d'avoir un lien affectif envers leur groupe, les individus ont des attitudes ethniques qui reflètent le degré d'aise et de satisfaction ressenti envers leur groupe ou les autres groupes. Les attitudes incluent aussi la nature des attributs, les caractéristiques, les traits puis le sentiment de fierté. Lorsqu'un individu a des sentiments négatifs par rapport à sa propre culture, cela

peut être interprété comme une façon de renier ses origines ethniques (Phinney, 1990).

Selon Barth (1969), quoiqu'on ne puisse pas considérer l'identité ethnique uniquement en termes de contenu telle une langue, une histoire, une religion, des constantes ou signaux culturels émergent et font que les membres d'un même groupe puissent se reconnaître entre eux et puissent reconnaître également les autres en tant que groupe extérieur à eux. D'après ce même auteur, il existe des «frontières ethniques» qui canalisent la vie sociale et résultent d'un réseau complexe de comportements et de rôles sociaux expérimentés par les membres d'un même groupe (Turner et Giles, 1981).

D'après Ballard (1976), la conscience d'être membre d'un groupe et de ses frontières a pour fonction de préserver la cohésion du groupe. Ainsi, surtout dans les sociétés hétérogènes, c'est-à-dire où un ou plusieurs groupes ethniques existent côte à côte (Rosenthal, 1987), une clarté des frontières est nécessaire pour développer un sens de l'identité ethnique articulé (Giles et Jonhson, 1981).

## 1.2 La formation de l'identité ethnique à l'adolescence

La plupart des aspects précédemment cités peuvent être considérés comme des «états» de l'identité ethnique (Phinney, 1990). Les plus récentes recherches étudient l'identité ethnique plutôt de façon dynamique afin d'en connaître les processus. Selon cette approche, développée par Phinney (1989), ce n'est qu'à l'adolescence que l'individu aurait atteint la maturité nécessaire au développement d'une véritable identité ethnique. Ici, l'identité ethnique est envisagée comme similaire au processus de formation de l'identité personnelle telle que proposée par la théorie d'Erikson (1968).

### 1.2.1 La formation de l'identité personnelle

Selon Erikson (1968), l'adolescence est une phase critique dans le développement; elle correspond au stade de formation de l'identité personnelle. Aussi il fait la distinction entre les identifications de l'enfance et l'identité. L'identification serait un mode de fonctionnement adaptatif permettant à l'enfant de modeler ses façons de penser et d'agir sur des personnes significatives (parents ou autres) afin d'être fonctionnel socialement et d'acquérir des expériences. L'identité serait plutôt une prise en charge personnelle permettant à

l'adolescent de se situer comme individu au sein de la société et de la communauté.

Alors qu'auparavant il pensait «ici et maintenant», les vues de l'adolescent s'ouvrent à un monde de possibilités et d'hypothèses. Au même moment, il perçoit de la part de son environnement de nouvelles attentes par rapport à ses capacités sociales et intellectuelles. Faisant face à de nouvelles responsabilités, l'adolescent se voit forcé de réévaluer et réorganiser ses habiletés, ses aptitudes et ses identifications de l'enfance en une nouvelle structure cohérente, l'identité.

C'est en passant par une période d'exploration qu'Erikson a appelé «moratoire psychosocial» que l'adolescent expérimentera de nouveaux rôles suivant les valeurs véhiculées par la société. Durant cette période, Il effectue divers apprentissages, vit diverses aventures, ce qui selon l'auteur lui permettra par la suite de s'engager ou s'impliquer dans des choix de vie et des responsabilités permanentes.

Ainsi, la réussite dans l'établissement de l'identité se traduit pour Erikson en une capacité d'engagement de la part de l'adolescent qui a alors le sentiment de faire partie de la société, « d'être quelqu'un qui avait à devenir

ce qu'il est, et qui, étant ce qu'il est, est considéré comme accepté» (Erikson, 1968, p. 167). L'auteur affirme qu'une identité réussie résulte également en un sentiment d'intégrité c'est-à-dire la capacité de se sentir en continuité et d'agir de façon cohérente avec soi . Cependant, la difficulté est que l'adolescent ne réussisse pas à trouver sa place dans la société et qu'il subsiste en lui un sentiment de confusion dans ses rôles, ce que l'auteur a appelé «identité diffuse».

### 1.2.2 Les stades de l'identité personnelle

Les vues d'Erikson sur l'actualisation de l'identité versus la confusion de l'identité ont été retravaillées et opérationnalisées par Marcia (1966, 1980). Au cours d'un entretien semi-dirigé, il analyse chez les populations normales d'adolescents (et d'adolescentes), deux dimensions identifiées par Erikson: l'exploration et l'engagement. Plus précisément, il questionne ces sujets sur la démarche active d'exploration et l'implication personnelle dans les choix (engagement) en rapport à trois domaines idéologiques de la vie: la religion, la politique et le choix professionnel, il trouve quatre positions ou stades identitaires où se situent les adolescents: la diffusion des rôles, la fermeture (identité «foreclose»),

la période moratoire et l'actualisation de l'identité (voir tableau 1).

**Tableau 1**

**Les stades de l'identité selon les dimensions  
d'exploration et d'implication personnelle dans les choix**

Exploration		
Implication personnelle dans les choix	Non	Oui
	Non	Oui
	Diffusion	Moratoire
	Fermeture	Actualisation

Au stade de diffusion, l'adolescent se caractérise par le fait qu'il ne se soit posé aucune question et ne se soit impliqué dans aucune recherche active en vue d'explorer différents rôles, puis qu'il n'ait pris aucun engagement par rapport à sa vie. L'identité de fermeture («foreclose») se caractérise par un engagement mais sans avoir passé par une période exploratoire. Ici, l'adolescent a fait le choix d'un ensemble de valeurs ou de positions idéologiques provenant pour la plupart de ses parents ou d'autres personnes significatives sans s'être questionné.

Au stade moratoire, l'individu se questionne et explore différentes alternatives, mais sans engagement envers celles-ci. Au stade d'actualisation, l'individu en a fini avec la période de recherche et s'est engagé envers des choix clairs et mûrement réfléchis en ce qui concerne sa vie.

Faisant suite aux travaux de Marcia (1966), d'autres domaines idéologiques tels l'amitié, les relations entre les sexes, les rôles reliés au sexe ont été investigués par Grotevant et Cooper (1981). Selon l'ensemble de ces chercheurs, les quatre stades ne représentent pas nécessairement un continuum développemental, c'est-à-dire qu'il est possible pour un individu de rester au stade de diffusion ou au stade de fermeture toute sa vie (Waterman, 1982). Cependant ces deux stades-ci sont habituellement vus comme les moins développés et l'identité actualisée comme le stade le plus évolué du processus de formation identitaire (Archer et Waterman, 1990). Cette séquence développementale peut également se présenter par cycles qui impliquent chez l'individu d'autres explorations et d'autres questionnements par rapport au rôle ou à la signification de son identité (Parham, 1989; Grotevant et Cooper, 1981).

### 1.2.3 Les stades de l'identité ethnique

Se référant à des modèles ayant décrit le développement de l'identité ethnique chez les adultes et les adolescents de groupes ethniques minoritaires, puis à des travaux de Marcia (1966, 1980), Phinney (1989) décide d'étudier l'identité ethnique de façon similaire au processus de formation de l'identité personnelle. Elle envisage la formation de l'identité ethnique en terme d'une séquence débutant par un premier stade comprenant les positions de diffusion et de fermeture, en passant par un deuxième stade, la période moratoire, pour se terminer avec un troisième stade, celui de l'identité actualisée.

Ses recherches orientées en ce sens lui font effectivement observer chez les adolescents de groupes ethniques minoritaires trois stades dont le point tournant est le questionnement et l'exploration des divers aspects de l'identité ethnique. Le premier stade, l'identité ethnique non explorée est caractéristique des adolescents que l'origine ethnique n'intéresse pas et n'a pas porté à réflexion (identité diffuse); ou de ceux qui ont absorbé les valeurs, croyances, attitudes ethniques de leurs parents ou autres personnes significatives (stade de fermeture ou identité «foreclose»).



Le deuxième stade est celui de la quête de l'identité ethnique (moratoire), qui permettra à l'adolescent d'apprendre et comprendre des choses sur son groupe. Il se caractérise par une recherche d'information, une curiosité pour les facteurs culturels relevant de son groupe (discussion, lecture, audition d'émission radio ou télévisuelle, participation volontaire à des manifestations ethniques) et une réflexion sur l'impact de son origine ethnique sur sa vie présente et future. Au troisième stade, celui de l'actualisation de l'identité ethnique, l'individu a des connaissances par rapport à sa culture d'origine, il la comprend mieux, l'apprécie plus profondément et sait la place qu'il lui fera dans sa vie; il est clair, confiant et positif par rapport à son identité ethnique.

#### 1.2.4 Les stades de l'identité ethnique et leur relation avec diverses variables

Les études sur la formation de l'identité ethnique ont été mises en relation avec plusieurs variables relatives à l'équilibre psychologique. Dans sa première recherche sur la formation de l'identité ethnique, Phinney (1989) met en relation les trois stades de l'identité ethnique avec une échelle d'actualisation de l'identité personnelle. Elle a pu

observer les différences suivantes: les sujets au stade de non-exploration avaient les plus bas scores sur l'échelle d'actualisation de l'identité personnelle alors que ceux du stade d'actualisation ont obtenu les plus hauts scores.

Dans cette même recherche de Phinney (1989), le niveau de développement de l'identité ethnique chez les adolescents américains de race noire, d'origine asiatique et d'origine espagnole, est positivement relié avec la valorisation de soi . L'identité ethnique a également été évaluée en fonction de l'estime de soi. Dans une étude de Phinney & Chavira (1992), il a été démontré qu'une haute estime de soi peut promouvoir l'exploration de l'identité ethnique et qu'en même temps, un niveau élevé d'actualisation de l'identité ethnique ou compréhension claire de son identité ethnique peut contribuer à un sentiment positif envers soi-même. Phinney (1992) a également démontré que l'estime de soi était reliée positivement à l'actualisation de l'identité ethnique.

Lors d'une autre recherche de Phinney et Alipuria (1990), les stades de l'identité ethnique ont été mis en relation avec l'équilibre psychologique qui a été évaluée selon quatre dimensions: l'évaluation de soi, les relations sociales avec les pairs, les relations familiales, et la maîtrise de soi. Les résultats ont démontré que l'identité

ethnique actualisée était nettement reliée aux plus hauts niveaux de chacune de ces dimensions.

Les résultats des études précédemment citées concernent plus spécifiquement les adolescents de groupes ethniques minoritaires. Mais la recherche de Phinney (1989), comportait également un échantillon d'adolescents blanc-américains c'est-à-dire du groupe majoritaire. Les résultats obtenus par ceux-ci ne se sont pas montrés concluants quant à l'importance ou l'intérêt de ces adolescents à explorer leurs origines ethniques (Phinney, 1989). Allant en ce sens, une étude de Laperrière , Lejacques et al. (1992) concernant les relations identitaires et interethniques chez les adolescents de Montréal a démontré que malgré le fait que chez les adolescents québécois-français montréalais, la présence des autres ethnies ébranle la domination et la survivance de leur culture (tensions externes), les préoccupations ou questionnements intérieurs au niveau de leur identité ethnique ne sont pas vraiment présents chez ces adolescents et cela ne génère guère de discussions avec les parents.

Cependant, selon Phinney (1992), il est possible que plus la diversité ethnique ira en s'accroissant, plus les adolescents de groupe majoritaire démontreront un

rapport avec leur identité ethnique se rapprochant de celle des groupes ethniques minoritaires. Dans cette même recherche, Phinney observe que lorsque les adolescents blanc-américains se retrouvent en situation minoritaire, comme dans une école ou classe à forte concentration ethnique autre que la leur, leur identité ethnique et leur estime de soi sont reliées d'une façon semblable à ce que l'on observe chez les groupes ethniques minoritaires.

Nous devons également tenir compte de l'âge comme variable pouvant venir influencer le processus de développement de l'identité ethnique. Les études ont démontré qu'aux âges de 14 et 15 ans et qu'aux niveaux du secondaire III et IV correspond le moment le plus propice au stade d'exploration de l'identité ethnique chez les adolescents (Laperrière, Lejacques et Al., 1992). Les études sur la formation de l'identité ethnique ont également démontré que plus les adolescents avancent en âge, plus ils ont la chance d'avoir une identité ethnique actualisée (Cross, 1978; Phinney, 1989, 1992).

En résumant l'ensemble de ces recherches, nous pouvons dire que les adolescents ayant une identité ethnique claire et bien conscientisée sont également ceux ayant un bon équilibre psychologique en général. Il sont

confiants, ont une bonne estime d'eux-mêmes et ont également une bonne capacité à entrer en relation avec leur famille, les pairs ou autres. Il est également rapporté que les adolescents de groupe majoritaire, risquent de réagir de la même façon que les adolescents de groupe ethniques minoritaires lorsque placés en condition minoritaire, comme à l'école par exemple. Nous devons également tenir compte de l'âge comme variable pouvant venir influencer le processus de développement de l'identité ethnique.

## 2 L'identité ethnique chez les adolescents québécois-francophones et la qualité relationnelle avec les parents

Même avant le développement du langage, l'enfant est conscient des comportements non verbaux, des rituels, de la musique et des sons générés par le cercle familial à l'intérieur duquel il est né. Ces manifestations sont également les symboles de la spécificité culturelle de la famille et du cercle d'amis, de voisins, ou tout autre groupe (religieux par exemple) auquel l'enfant appartient (Northover, 1988). Selon Doutreloux (1991), la culture se transmet sans même qu'on y pense dans tous les détails de

la vie quotidienne. Cet auteur maintient qu'elle est un produit de l'expérience et se transmet au départ chez l'enfant au niveau des émotions et des affects, puis c'est aussi à ce niveau qu'elle nous interpelle d'abord lorsque nous entrons en contact avec les gens d'autres cultures.

Selon Sabatier (1991), la culture se transmet principalement à travers les relations avec les parents, les pairs et autres adultes significatifs. Toujours selon cette auteure, cette transmission culturelle s'effectue soit par voie directe d'acquisition de savoirs et d'habiletés spécifiques (enseignement, démonstration, renforcement, demande, etc); soit par voie indirecte d'apprentissage provenant des modèles de socialisation fournis par l'environnement social (rapport intra-familiaux, rapport entre les sexes, rapports hiérarchiques, etc.), par les conversations habituelles et les modes de pensée et d'individuation soutenus et véhiculés par les systèmes symboliques (art, religion, romans, etc).

La culture est une notion en bonne partie inconsciente qui influence au plus profond de l'être tout individu qui vit en société (Abou, 1981; Doutreloux, 1991). Selon Abou (1981), Rotheram et Phinney (1987), Phinney (1990), Camilleri et al (1990), le concept

d'identité ethnique ou culturelle réfère à une notion de prise de conscience chez l'individu de sa culture et de ses origines. Toujours selon eux, cette prise de conscience entre en jeu de façon évidente dans les sociétés à fortes concentrations multiethniques, où les situations de contact interculturels mettent les gens en face de la différence culturelle.

Pour plusieurs sociologues comme Piotte (1988), Dumont (1990), Vadeboncoeur (1990), Tremblay (1990, 1983), l'identité ethnique des Québécois est un phénomène déterminant pour leur équilibre psychologique mais également une notion diffuse chez la plupart d'entre eux. D'après Dumont (1990), cette identité ethnique doit être revitalisée en particulier chez les jeunes adolescents québécois d'aujourd'hui notamment par l'entremise de la connaissance de l'histoire et de leurs origines ethniques, ce qui leur permettrait de mieux se situer socialement et culturellement tout en ayant plus de sécurité face à eux-mêmes et face à l'avenir.

D'après Guitouni (1986) et Delorme (1988, 1993), les parents québécois-francophones détiennent un rôle important en ce qui concerne la transmission ethnique ou culturelle envers leurs enfants. Selon ces mêmes auteurs, le fait que les parents puissent entrer en contact avec

leur passé culturel et leurs origines ethniques est une condition nécessaire à une relation saine avec leurs adolescents. Mais ces auteurs et d'autres (Bisson et Lessard, 1989; Fortin et Dufour, 1994; Pronovost, 1994) nous démontrent que les relations entre les parents et les adolescents québécois-francophones sont déficitaires dû en grande partie au contexte socioculturel et historique de la société québécoise.

Un aperçu historique peut nous éclairer à ce sujet. Durant les années 60-70, période qui fut nommée «Révolution tranquille», les mutations du monde contemporain vers la modernisation et l'évolution technologique amènent les Québécois à se tourner de plus en plus vers l'extérieur, ceux-ci se détournant du même coup des valeurs traditionnelles telles la famille, la religion catholique; une histoire de colonisateur et de colonisé, qui jusque là les avaient guidés (Piotte, 1988; Tremblay, 1993; Fortin et Dufour, 1994). Selon Guitouni (1986) et Delorme (1988), cette période «révolutionnaire» axée vers le mode de consommation de masse à «l'américaine» prônait largement des valeurs de liberté et de permissivité, notamment au sein des pratiques éducatives, par choc en retour d'un trop grand autoritarisme dans les valeurs de la génération précédente (Commission jeunesse de la SROH, 1993).



Ces mêmes auteurs maintiennent que cette période a contribué à mettre à l'écart la plupart des Québécois-Francophones adultes ou adolescents, de tout intérêt ou conscientisation face à leurs origines ethniques. Allant dans ce sens, une recherche effectuée par la Commission jeunesse de la SROH (Collin et Saucier, 1989) auprès de 60 jeunes Québécois-Francophones, démontre qu'il sévit chez ceux-ci une ignorance face à ce que représente la culture québécoise et ce qu'elle implique tant au niveau individuel que collectif. Cette étude observe de plus qu'il n'y a pas de réelle volonté d'implication et d'engagement par rapport à sa culture chez ces jeunes. Selon Guitouni (1986), Delorme (1988, 1993), Dumont (1990), cette indifférence confèrerait aux Québécois-Francophones en général et plus particulièrement aux adolescents, une difficulté à s'appuyer sur des fondations solides, c'est-à-dire une difficulté à se sentir appartenir à leurs ancêtres, à leur culture et par le fait même une difficulté à être en continuité avec eux-mêmes et à trouver un sens à leur vie.

Guitouni (1986) et Delorme (1988, 1993) maintiennent de plus que cette coupure par rapport à l'histoire survenue lors des années 60-70 aurait généré une discontinuité relationnelle importante entre les adolescents québécois-francophones et leurs parents. Ceci

se reflète dans un grand écart entre les valeurs des parents québécois-francophones et celles de leurs adolescents (Fortin et Dufour, 1994; Pronovost, 1994). En fait, les parents québécois-francophones comparent les succès qu'ils ont eu durant la période des années 60-70, notamment les progrès dans l'éducation et les aspirations professionnelles élevées, à ceux de leurs enfants sans tenir compte du contexte socioéconomique qui les favorisait largement à l'époque (Fortin et Dufour, 1994).

Selon Pronovost (1994), ces parents convient les adolescents à adopter les mêmes normes de comportements, les valeurs, les attitudes, les habitudes (par exemple lire, avoir une certaine culture, réussir économiquement, etc) que celles issues de leur génération mais qui ne correspondent plus à la réalité actuelle des adolescents. Ceci dévalue les jeunes qui sont en général voués à la précarité des emplois et à la dévaluation des diplômes, dû au contexte économique actuel défavorable (Fortin et Dufour, 1994).

Cette difficulté à créer une unité, une cohésion entre les valeurs des uns et des autres semble être reliée de plus à la difficulté même des parents québécois-francophones à renouer et à se sentir intègres avec leur culture et leurs racines. (Delorme 1988, 1993; Guitouni,

1986). Ainsi, ces facteurs semblent expliquer les difficultés de communication et de rapprochement que l'on observe aujourd'hui entre les adolescents québécois-francophones et leurs parents (Bisson et Lessard, 1989).

Pourtant, les approches récentes sur l'identité personnelle indiquent que la qualité de la relation familiale est primordiale chez les adolescents. Plus particulièrement, elles dénotent que la capacité de rapprochement entre les adolescents et leurs parents, est un facteur important d'épanouissement. Selon Garrod et al. (1992), contrairement aux premières approches sur les relations familiales à l'adolescence qui mettaient l'emphase sur les conflits familiaux orageux et la recherche extrême d'indépendance de l'adolescent, les nouvelles approches mettent plutôt l'emphase sur l'importance d'une relation d'intimité et d'affiliation de la part de ce jeune avec ses parents. Cette qualité relationnelle permet la présence de conflits tout en présentant un contexte de support et de compréhension active de la part des parents.

Selon Phinney et Chavira (1992), ce contexte de proximité relationnelle permet à l'adolescent d'intégrer une confiance suffisante pour pouvoir entrer en phase exploratoire de son identité personnelle, où il doit

remettre en question les valeurs parentales qui avaient jusque là été prises pour acquies. Ces auteurs affirment que, de façon similaire, une relation de confiance entre l'adolescent et ses parents peut amener le jeune à entrer en phase exploratoire de son identité ethnique, car un tel contexte est favorable à l'expression libre et à la distinction des valeurs ou opinions culturelles adoptées par ses parents sans crainte de rejet de la part de ces derniers.

Ainsi, d'après les constats précédents, il ressort que les parents québécois-francophones ont un rôle à jouer dans le contexte québécois actuel au niveau de la prise de contact de l'adolescent avec ses origines ethniques. Le fait chez les parents d'être en continuité avec leurs racines culturelles leur permettrait par le fait-même d'être intègres avec eux-mêmes et ceci créerait un rapprochement par l'entremise d'une relation d'affiliation et d'intimité, avec leurs adolescents. Ceci favoriserait du même coup chez ces jeunes, la confiance nécessaire pour pouvoir explorer leurs origines ethniques, et à actualiser leur identité ethnique.

### 3 Résumé et hypothèses

Dans le contexte théorique de cette étude , nous avons tout d'abord défini l'identité ethnique et ses différents aspects; puis, nous avons vu comment nous pouvons envisager ce concept de façon dynamique par l'entremise des travaux de Phinney (1989) sur le processus de formation de l'identité ethnique à l'adolescence, ces travaux étant eux-même basés sur la théorie d'Érikson (1968) puis sur les travaux de Marcia (1966, 1980).

Ainsi, les travaux de Phinney (1989) nous ont permis de dégager trois stades ou périodes dans le processus de formation de l'identité ethnique à l'adolescence: 1) une période de diffusion/fermeture, où l'identité ethnique n'est pas explorée et est non conscientisée; 2) un moment de moratoire, marqué par une démarche active d'exploration, le questionnement, la discussion et la curiosité par rapport à ces origines ethnique et enfin; 3) une période de prise de conscience ou actualisation de l'identité ethnique, caractérisée par l'autonomie et l'assurance des individus concernant leur identité ethnique.

Puis, certaines recherches nous ont démontré que le processus de formation de l'identité ethnique à l'adolescence était fortement relié au fur et à mesure de l'avancement en stades (des stades les moins évolués aux stades les plus évolués) à des variables du bien-être psychologique, tel l'estime de soi, l'actualisation de soi, à la capacité d'avoir de bonnes relations sociales avec les parents, les pairs ou toute autre personne. Il a également été mentionné la possibilité d'un effet de l'âge sur le processus de formation de l'identité ethnique, c'est-à-dire que selon l'avancement en âge, l'adolescent évolue également au niveau des stades.

Puis nous avons appris principalement par les psychologues Guitouni (1986) et Delorme (1988, 1993), que chez les adolescents québécois-francophones, une prise de conscience de leurs origines ethniques et de leur histoire joue un rôle essentiel dans le sentiment d'être en continuité envers soi et que les parents seraient des catalyseurs importants dans ce processus. Plus précisément, pour que l'adolescent québécois-francophone puisse entrer en phase exploratoire de son identité ethnique, il doit être supporté par une relation saine d'affiliation et d'intimité avec ses parents (Garrod et al. 1992, Phinney et Chavira, 1992). Dans le contexte québécois actuel, il semble que cette qualité

relationnelle ne puisse s'effectuer que si les parents eux-mêmes ont la capacité de reprendre contact avec leurs propres origines ethniques.

Aussi, notre étude tentera de vérifier s'il y a un lien entre la formation de l'identité ethnique chez les adolescents québécois-francophones montréalais et la possibilité d'être en confiance avec leurs parents. Plus précisément, les hypothèses de recherche s'expriment comme suit:

#### Hypothèse 1

Chez les adolescents québécois-francophones montréalais, il y a une corrélation positive significative entre l'exploration de l'identité ethnique et la capacité à se révéler à ses parents.

#### Hypothèse 2

Chez les adolescents québécois-francophones montréalais, il y a une corrélation positive significative entre la clarté (ou actualisation) de l'identité ethnique et la capacité à se révéler à ses parents.

## **Chapitre II**

### **Méthodologie**



Cette recherche est une étude pilote qui a pour but d'explorer la formation de l'identité ethnique chez les adolescents de groupe majoritaire. Elle vise à regarder s'il y a une relation positive entre la formation de l'identité ethnique chez l'adolescent québécois-francophone montréalais et la révélation de soi aux parents. L'approche statistique convenant à cet objectif sera de type corrélationnel. Les variables retenues sont l'exploration de l'identité ethnique, la clarté (actualisation) de l'identité ethnique et la révélation de soi aux parents (mère et père).

## 1 Les sujets

Dans le cadre de cette recherche, 30 entrevues ont été réalisées dont 3 ont dû être éliminées pour cause d'une descendance autre que québécoise-française des parents des sujets. L'échantillon se compose de 27 adolescents québécois-francophones de Montréal, dont 14 filles et 13 garçons. Les groupes ont été constitués de façon à respecter le plus possible une répartition égale entre les sexes et une bonne diversité dans le revenu

familial des parents. Parmi les sujets, 21 proviennent de familles où le père et la mère vivent ensemble; parmi les 6 autres, 5 adolescents vivent avec leur mère seulement et 1 avec le père. L'âge des sujets varie de 14 ans 2 mois à 15 ans 10 mois pour une moyenne de 15 ans 1 mois chez les filles et 15 ans chez les garçons.

Une diversité a également été respectée au niveau des écoles afin de retrouver une variété dans leur concentration ethnique (voir tableau 2) (Commission des Écoles Catholiques de Montréal, 1994). Aussi, 6 sujets font partie d'écoles dont le pourcentage d'étudiants francophones est faible (0 à 33%) et le pourcentage d'étudiants allophones (dont la langue d'usage n'est ni le français, ni l'anglais) est élevé (67 à 100%). De leur côté, 11 sujets font partie d'école dont le pourcentage d'étudiants francophones est plutôt moyen (34 à 67%) et le pourcentage d'étudiants allophones également moyen. Puis, 10 sujets font partie d'écoles dont le pourcentage d'étudiants francophones est élevé et le pourcentage d'étudiants allophones faible. Finalement, dans l'ensemble des écoles d'où proviennent les 27 sujets de cette étude, le pourcentage des étudiants anglophones est faible.

Tableau 2

Répartition des sujets selon la concentration linguistique francophone, anglophone et allophone, dans leurs écoles

Concentration linguistique	Langue d'usage à l'école		
	Français	Anglais	Autre langue
(0 à 33%)	n= 6	n= 27	n= 10
(34 à 66%)	n= 11	n= 0	n= 11
(67 à 100%)	n= 10	n= 0	n= 6

Note: n= nombre de sujets

## 2 Déroulement de l'expérimentation

Les adolescents ont tout d'abord été contactés par téléphone, grâce à des listes obtenues par des écoles de Montréal après avoir eu l'autorisation de la Commission d'accès à l'information. Pour être choisi, les sujets devaient être nés au Québec et avoir des parents également nés au Québec et de descendance québécoise-francophone. Leur âge devait se situer entre 14 ans

(inclus) et 16 ans (non-inclus) puisque c'est à l'intérieur de cet intervalle d'âge que correspond le point tournant de l'adolescence (Laperrière, Lejacques et Al., 1992; Sabatier, 1993). Au cas où l'adolescent ne demeurerait qu'avec un de ses parents naturels, le/la conjoint(e) devait également être Québécois-francophone.

Lors de ce contact téléphonique, les sujets correspondant aux critères précédemment cités, ainsi que leurs parents, se sont vus donnés diverses informations: les objectifs de la recherche, le temps requis pour la passation de l'entrevue, l'enregistrement nécessaire de l'entretien sur magnétophone avec l'assurance de la confidentialité. Puis, un rendez-vous a été fixé. Les entretiens ont tous été effectués par la chercheure.

### 3 Instruments de mesure

#### 3.1 Feuille d'autorisation de l'adolescent

Une autorisation écrite est remise à l'adolescent au début de l'entrevue afin qu'il en prenne connaissance et la signe (Appendice A). Cette démarche a pour but de respecter les règles d'éthique régissant la recherche en

psychologie. Le texte demande au sujet s'il accepte de répondre au questionnaire et s'il accepte que ses réponses soient enregistrées sur magnétophone. Il est inscrit également que les données et les informations demeurent confidentielles et ne peuvent être utilisées à d'autres fins.

### 3.2 Questionnaire des informations sociodémographiques

Le premier instrument utilisé est un questionnaire d'informations sociodémographiques qui permet de recueillir quelques renseignements personnels (Appendice B). Il comprend des informations tels que l'âge, le sexe, le niveau scolaire, l'école fréquentée. Il contient également des données concernant les parents, leur état civil (vivent-ils ensemble? y a-t-il un conjoint de la mère ou du père? Si oui, depuis combien de temps?) puis le revenu familial.

### 3.3 L'entretien sur l'identité ethnique

Il s'agit du questionnaire sur l'identité ethnique de Phinney (1989) dont la version québécoise a été adaptée au cours de divers essais par Sabatier (1993) (Appendice

C), dans le cadre de son projet post-doctoral. Ce questionnaire est lu par la chercheuse à l'adolescent, lors de l'entrevue. Une grille d'analyse, un guide de codification puis une fiche de cotation ont dû être élaborés afin d'en analyser le contenu. L'entretien qui dure environ 45 minutes, vise à évaluer divers aspects de l'identité ethnique dont le processus de formation de l'identité ethnique à l'adolescence.

Une partie des questions concerne la relation de l'adolescent avec son groupe d'origine: l'identification au groupe, la nature des attributs du groupe qu'il perçoit, puis, les enjeux dûs au fait d'appartenir à son groupe. Une autre partie des questions réfère à la connaissance qu'a le sujet de sa culture ou de son groupe: l'histoire du groupe, les coutumes, les fêtes, les personnages publics, etc. Des questions réfèrent à l'aspect exploratoire et cherchent à savoir si le sujet se questionne sur son identité ethnique, s'il s'active en vue d'obtenir de l'information sur son groupe, s'il a des discussions sur des sujets ethniques avec sa famille, des pairs ou autres adultes, ou s'il est intéressé à apprendre sur son groupe ou sa culture. Puis d'autres questions tiennent compte du niveau de clarté et d'engagement de l'individu par rapport à son identité ethnique. Par exemple, s'il est clair ou mélangé par rapport à sa culture ou bien s'il a fait certains choix au

sujet de ce qu'il aimerait transmettre à ses enfants en ce qui concerne sa culture d'origine.

La version montréalaise comprend 33 questions; certaines appellent à des réponses simples qui peuvent, selon l'intérêt de l'adolescent par rapport au thème, être plus ou moins approfondies. D'autres par contre, incitent tous les sujets à s'exprimer en détails. Puis d'autres encore engagent l'adolescent à se projeter dans des situations concrètes, par exemple en s'imaginant comme parent et en nous expliquant ce qu'il aimerait transmettre à ses futurs enfants; ou bien en se mettant à la place d'un enseignant en classe d'accueil pour immigrants, qui parle à ceux-ci de sa culture québécoise. Plusieurs questions sont répétitives afin de permettre aux sujets un certain réchauffement pour exprimer leurs idées.

### 3.3.1 La grille de codification

La grille de codification a été élaborée par la chercheuse de la présente étude, tout d'abord à l'aide de données recueillies et d'informations fournies par Sabatier (1993) dans le cadre de son étude post-doctorale. Les données découlaient d'entrevues enregistrées puis réécoutées plusieurs fois et qui avaient

été réalisées par Sabatier et son équipe auprès de sujets de différentes ethnies: grecs, vietnamiens, haïtiens et italiens. Dans une deuxième étape, la chercheuse de l'étude actuelle a adapté cette grille aux sujets adolescents québécois-francophones à l'aide cette fois-ci d'entrevues pré-expérimentales effectuées dans le cadre du présent projet de recherche. Puis, cette grille a été calibrée par la chercheuse et par Beaumont, étudiante en première année de maîtrise en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Afin d'obtenir ce calibrage, nous avons prévu coter les entrevues à deux personnes jusqu'à ce qu'un accord interjuge de 80% soit atteint (voir Phinney, 1989). Au bout de la troisième entrevue, nous avons atteint un accord interjuges de 100% (bien sûr sans consultation préalable). Les entrevues restantes ont donc été cotées uniquement par la chercheuse de cette étude.

Phinney (1989), avait déjà ressorti des critères de mesures des stades de l'identité ethnique, basés sur les modèles conceptuels de Cross (1978) et les analyses rétrospectives de Kim (cité par Phinney, 1989) afin de classer les adolescents de différents groupes ethniques selon ces stades. Ces critères, faisant ressortir principalement les dimensions de l'exploration et d'engagement face à l'identité ethnique, se sont montrés adéquats pour étudier les groupes ethniques d'adolescents



minoritaires. Cependant, ils ne se sont pas montrés assez sensibles pour évaluer l'identité ethnique des adolescents de groupes majoritaires (voir Phinney, 1992). Nous avons alors pensé élaborer d'autres critères plus sensibles ou détaillés qui permettent de rendre compte de la complexité de l'identité ethnique et plus particulièrement de recueillir de meilleurs résultats de recherche à l'étude de la formation de l'identité ethnique chez les groupes majoritaires.

Une grille de codification a donc été élaborée (Appendice D) en nous basant sur ces mêmes critères de Phinney (1989) par rapport aux stades de l'identité ethnique. Nous nous sommes également servis de critères provenant d'une méthode de mesure et d'analyse que Grotevant et Cooper (1981) ont conçu afin de sonder l'identité personnelle des adolescents. Leur méthode d'analyse détaillée nous a permis de prendre conscience d'aspects importants dans la dimension exploratoire dont la diversité et la profondeur de l'exploration. Elle a fait également ressortir deux aspects importants dans la dimension d'engagement dans les choix de vie (ou actualisation de l'identité), la force de l'engagement et la souplesse (versus la rigidité) par rapport à l'engagement.

Puis, divers constats théoriques ou diverses recherches nous ont amenés à associer à la notion d'actualisation de l'identité ethnique ou d'engagement par rapport à sa culture la notion de clarté de l'identité ethnique. Celle-ci englobe l'assurance et la lucidité par rapport à son identité ethnique dont, les connaissances acquises, la capacité de faire des choix et de s'engager par rapport aux valeurs de la culture d'origine, la facilité à s'exprimer sur sa culture ou son identité ethnique et la capacité de distinguer des frontières par rapport à son groupe d'origine. L'individu aux frontières claires ou bien conscientisées a la capacité de voir des différences entre son groupe et les autres groupes (Rosenthal, 1987), notamment les valeurs, attributs ou caractéristiques attribuables à l'habillement, la langue, le type d'habitation, ou le style de vie général, par exemple (Barth, 1969). Cet individu est conscient également de la façon dont son groupe est perçu ou évalué par les autres groupes suite à diverses conséquences tels que le statut, les privilèges découlant de l'accomplissement institutionnel du groupe ou autres enjeux dûs au fait de faire partie de ce groupe d'origine (Rosenthal, 1987).

Ainsi, influencée par l'ensemble des travaux précédents, la grille de codification a été bâtie autour de deux dimensions impliquées dans le processus de

formation de l'identité ethnique: l'exploration du groupe ou culture d'origine et la clarté de l'identité ethnique. L'exploration a été décomposée en 5 aspects: 1: le questionnement par rapport à ses origines ethniques ; 2: l'intérêt à connaître des choses et à apprendre sur son groupe; 3: les discussions avec les parents (intra-familiales), 4: les discussions avec les pairs ou autres adultes (extra-familiales) sur ses origines ou sa culture, puis 5: la démarche active d'exploration. Comparé aux quatres premiers aspects qui peuvent survenir plus naturellement ou spontanément, ce cinquième aspect est considéré comme un effort plus planifié, plus dirigé de la part du sujet en vue de mieux connaître son groupe d'origine ou sa culture.

La clarté de l'identité ethnique comprend 4 aspects: 1: les connaissances acquises par rapport à son groupe ou culture; 2: la distinction des frontières ethniques c'est-à-dire la capacité de distinguer des attributs, ou caractéristiques entre son groupe et les autres groupes puis à voir différents enjeux ou conséquences dûs au fait d'appartenir à sa culture; 3: l'engagement par rapport à l'avenir c'est-à-dire la place que le sujet compte faire à son identité ethnique dans sa vie et finalement, 4: la clarté de l'expressivité du sujet lorsqu'il parle de thèmes ethniques (le contenu global de l'entrevue).

Chacun de ces aspects en rapport à leur dimension respective (l'exploration et la clarté de l'identité ethnique) se voit allouer une cote de 1 à 4 représentant, dans l'ordre, une intensité nulle, faible, modérée, marquée. Sont évaluées par la codificatrice, les cotes de chacun des différents aspects ainsi qu'une cote moyenne pour l'ensemble de la dimension de l'exploration puis pour la dimension de clarté de l'identité ethnique (effectuée en faisant la moyenne des cotes des aspects de chacune de ses deux dimensions).

### 3.3.2 La fiche de cotation et le guide de codification

Une fiche de cotation (Appendice E) a été conçue afin de faire un résumé clair des cotes émises à chaque catégorie. Elle permet une lecture rapide des résultats du sujet. Un guide de codification (Appendice F) a également été élaboré afin de bien définir les paramètres à analyser et spécifier les critères de cotation.

### 3.4 L'inventaire de révélation de soi pour adolescents

Il s'agit de l'adaptation française du Self-disclosure Inventory for adolescents de West et Zingle (1969). Cet

instrument (Appendice G) que l'adolescent s'auto-administre comprend 48 questions ou items concernant des aspects du soi, qui se regroupent en 6 aspects: 1 physique, 2 psychologique, 3 sexuel, 4 familial, 5 scolaire et 6 financier. Lorsqu'il répond à l'inventaire, le sujet est convié à lire chaque item et à le mettre en relation avec une ou plusieurs personnes cibles déterminées à l'avance selon les intérêts de l'étude. Dans la présente recherche, les personnes cibles sont la mère et le père. Chaque item se codifie selon une échelle de type Likert où les cotes 0, 1, 2, 3 correspondent dans l'ordre aux fréquences: jamais, presque jamais, quelquefois, souvent. Une cote moyenne à chacun des aspects puis à l'ensemble des 48 items peut ensuite être donnée en relation à chacune des personnes ciblées, la mère et le père; ceci permet de voir l'importance de la révélation de soi de l'adolescent envers chacune de ces personnes.

Lors des questions concernant l'aspect physique, il est demandé à l'adolescent (ou adolescente) s'il parle avec la ou les personnes cibles de ce qui concerne son développement physique et sa santé en général: la santé corporelle, son poids, sa force ou faiblesse physique, son appétit, etc. Les questions sur la dimension psychologique concerne la révélation de soi chez l'adolescent au sujet de questionnements intérieurs ou de son caractère. Par

exemple: parle-t-il des choses qui l'effraient, de ses erreurs, de la culpabilité ressentie, de ses mauvaises habitudes, etc. L'échelle de sexualité réfère plus précisément aux relations amoureuses. On demande à l'adolescent par exemple s'il discute avec la ou les personnes cibles, de sa popularité envers les filles (ou garçons), de son comportement lors de soirées ou de rencontres, ou de son comportement sexuel proprement dit.

Les questions qui concernent l'aspect familial examinent si le sujet s'entretient avec la ou les personnes cibles sur la façon dont ses parents le traitent ou le critiquent, des sentiments qu'il éprouve par rapport à sa vie familiale et par rapport à ses parents, des responsabilités qu'il a à la maison, etc. En ce qui concerne l'échelle scolaire, les questions enquêtent sur le fait qu'il parle ou non des matières scolaires qu'il aime ou n'aime pas, de son ressenti par rapport aux devoirs, aux notes, de ses projets de travail pour plus tard, de sa capacité à apprendre, etc. Finalement, l'échelle financière enquête sur le fait que le sujet se confie à la ou les personnes cibles sur les moyens qu'il a ou non d'acheter ce qu'il a besoin, sur le prix des choses qui lui appartiennent, sur sa façon d'obtenir son argent, sur le niveau socio-économique de ses parents, etc.

**Chapitre III**  
**Présentation des résultats et discussion**

Ce troisième chapitre se divise en deux parties. La première consiste à présenter les résultats obtenus suite aux différents traitements statistiques effectués. La seconde partie tente d'interpréter et de discuter ces résultats.

## 1 Présentation des résultats

Afin de vérifier les hypothèses de recherche, différents traitements statistiques ont été effectués. Tout d'abord, les analyses préliminaires sont présentées pour décrire les données de chacune des variables, telles, l'exploration des origines ethniques, la clarté de l'identité ethnique et la révélation de soi aux parents.

### 1.1 Les analyses descriptives

Les analyses descriptives consistent à rapporter la moyenne, l'écart-type, le minimum et le maximum de chacune des variables principales. En ce qui concerne la mesure globale de l'exploration de l'identité ethnique, la



moyenne des cotes des sujets se situe à 2.04, à un écart-type de 0.76, avec une cote minimum de 1 et une cote maximum de 4 pour l'ensemble des sujets. En ce qui concerne la mesure globale de la clarté de l'identité ethnique, la moyenne des cotes des sujets se situe à 2.00, à un écart-type de 0.73, avec une cote minimum de 1 et une cote maximum de 4 pour l'ensemble des sujets.

Pour ce qui est de la mesure globale de révélation de soi à la mère, les sujets ont une valeur moyenne de 1.7, un écart-type de 0.6, avec une valeur minimum de 0 et une valeur maximum de 3. Finalement, pour la mesure globale de révélation de soi au père, nous obtenons une moyenne de 1,35 et un écart-type de 0.62, puis un minimum et maximum, dans l'ordre, de 1 et 3.

## 1.2 Analyses relatives aux hypothèses

### Hypothèse 1

L'hypothèse1 de cette recherche est que chez les adolescents québécois-francophones montréalais, il y a une corrélation positive significative entre l'exploration de l'identité ethnique et la révélation de soi aux parents. Avant d'exposer les résultats de cette hypothèse, il faut

mentionner qu'une matrice de corrélation de Pearson est utilisée pour les vérifier (voir tableau 3).

Les résultats montrent que cette hypothèse n'est que partiellement confirmée. En fait, il existe une corrélation positive significative modérée entre la mesure globale de l'exploration de l'identité ethnique de l'adolescent (ou adolescente) québécois-francophone montréalais et la mesure globale de la révélation de soi au père ( $r = .41$   $p < 0.05$ ) mais il n'existe aucun lien significatif entre la mesure globale de l'exploration de l'identité ethnique de l'adolescent (ou adolescente) et la mesure globale de la révélation de soi à la mère. La mesure globale de l'exploration de l'identité ethnique est en fait corrélée positivement à 4 des 6 sous-échelles de la révélation de soi au père: l'aspect psychologique ( $r = .37$   $p < 0.05$ ), l'aspect sexuel ( $r = .35$   $p < 0.05$ ), l'aspect familial ( $r = .45$   $p < 0.05$ ) et l'aspect scolaire ( $r = .42$   $p < 0.05$ ). Mais aucune sous-échelles de l'exploration de l'identité ethnique n'est significativement reliée à la mesure globale ou à une des 6 sous-échelles de la révélation de soi à la mère.

Trois sous-échelles sur cinq de l'exploration sont concernées dans cette relation et sont en corrélation positive significative avec la mesure globale de la révélation au père. Il s'agit de l'intérêt à apprendre sur

**Tableau 3**

**Corrélations entre l'exploration de l'identité ethnique et la révélation de soi au père**

	Révélation de soi au père						
	Physique	Psychologique	Sexuel	Famille	Scolaire	Financier	Globale
Exploration de l'id. ethnique (Globale)	.27	.37 *	.35 *	.45 *	.42 *	.14	.41 *
Questionnem.	-.05	.15	.19	.18	.23	-.12	.11
Intérêt	.34 *	.33 *	.23	.32	.52 **	.30	.41 *
Discussion intra-famil.	.27	.16	.19	.38 *	.27	.16	.30
Discussion extra-famil.	.26	.36 *	.16	.46 *	.48 **	.17	.38 *
Dém. active d'exploration	.15	.36 *	.33	.42 *	.23	.12	.34 *

\*p< 0.05    \*\*p< 0.01    \*\*\*p< 0.001

son groupe d'origine ( $r = .41$   $p < 0.01$ ), de la discussion extra-familiale ( $r = .38$   $p < 0.05$ ) et de la démarche active de l'exploration ( $r = .34$   $p < 0.05$ ). Parmi l'ensemble des résultats concernant la mesure globale et les sous-échelles de l'exploration de l'identité en relation à la mesure globale et les sous-échelles de la révélation de soi, les corrélations les plus fortement significatives se situent au niveau de l'intérêt à apprendre sur son groupe en relation avec l'aspect scolaire dans la révélation de soi au père ( $r = .52$   $p < 0.01$ ), puis au niveau de la discussion extra-familiale en relation à l'aspect scolaire dans la révélation de soi au père ( $r = .48$   $p < 0.01$ ).

### Hypothèse 2

L'hypothèse 2 de cette recherche est que chez les adolescents québécois-francophones montréalais, il y a une corrélation positive significative entre la clarté de l'identité ethnique et la révélation de soi aux parents.

Les résultats montrent que cette hypothèse n'est pas confirmée puisqu'il n'existe aucun lien significatif positif entre la mesure globale de clarté de l'identité ethnique chez l'adolescent québécois-francophone montréalais et la mesure globale de révélation de soi, que ce soit envers le père ou envers la mère. Par contre, en

regardant les résultats au niveau des sous-échelles, nous observons un lien significatif négatif faible entre la connaissance de son groupe ou culture d'origine chez ces adolescents et deux sous-échelles de la révélation de soi à la mère: l'aspect familial ( $r = -.35$   $p < 0.05$ ) et l'aspect scolaire ( $r = -.34$   $p < 0.05$ ) (voir tableau 4). Nous observons également un lien significatif négatif faible entre l'engagement par rapport à l'avenir en ce qui concerne sa culture d'origine et la révélation de soi au père au niveau de l'aspect financier ( $r = -.34$   $p < 0.05$ ) (voir tableau 5).

### 1.3 Analyses complémentaires

#### 1.3.1 L'effet du sexe.

Des analyses corrélationnelles complémentaires ont consisté à vérifier s'il y a un effet dû au sexe dans la relation entre l'exploration de l'identité ethnique et la révélation de soi au père. Les résultats montrent que lorsqu'on isole la variable sexe féminin au sein de cette relation, une corrélation positive significative moyenne ( $r = .49$   $p < 0.05$ ) apparaît entre la démarche active de l'exploration de l'identité ethnique et la révélation de soi au père concernant l'aspect psychologique (voir tableau 6)



**Tableau 5**  
**Corrélations entre la clarté de l'identité ethnique et la révélation de soi au père**

	Révélation de soi au père						
	Physique	Psychologique	Sexuel	Famille	Scolaire	Financier	Globale
Clarté de l'id. ethnique (Globale)	-.22	-.05	-.08	-.02	.19	-.19	-.09
Connaissances	-.29	-.18	-.09	-.19	.07	-.07	-.16
Distinction des frontières	-.06	-.03	.07	-.07	.11	-.16	-.04
Engagement p/r à l'avenir	-.27	-.01	-.14	-.22	.03	-.34 *	-.21
Clarté d'expression p/r aux questions	-.05	-.02	.06	.03	.19	-.02	-.03

\*p< 0.05 \*\*p< 0.01 \*\*\*p< 0.001

	Révélation de soi au père						
	Physique	Psychologique	Sexuel	Famille	Scolaire	Financier	Globale
Exploration de l'id. ethnique (Globale)	.06	.37	.32	.28	.30	.22	.21
Questionnem.	-.28	.11	-.02	.08	.19	-.37	-.10
Intérêt	.10	.19	.14	-.03	.37	.03	.16
Discussion intra-famil.	.21	.03	.12	.35	.33	.00	.24
Discussion extra-famil.	.02	.28	.20	.46	.44	-.42	.20
Dém. active d'exploration	.03	.49*	.34	.38	.18	-.26	.26

\*p< 0.05    \*\*p< 0.01    \*\*\*p< 0.001



Mais une procédure corrélationnelle qui nous a permis de contrôler l'effet du sexe nous a démontré que d'autres variables (indéterminées) que le sexe pouvaient être impliquées dans ce résultat (voir tableau 8). Ceci diminue par le fait même le lien significatif trouvé entre la démarche active de l'exploration de l'identité ethnique et la révélation de soi au père concernant les aspects psychologiques, chez les sujets féminins. Les résultats montrent que lorsqu'on isole la variable sexe masculin, au niveau de la relation entre l'exploration de l'identité ethnique et la révélation de soi au père (voir tableau 7), une corrélation positive significative moyenne apparaît entre la mesure globale de l'exploration de l'identité ethnique et la mesure globale de révélation de soi au père ( $r = .55$   $p < 0.05$ ). En étudiant les sous-échelles, 8 liens dont la plupart très significatifs nous apparaissent également comme étant reliés au sexe masculin. Il s'agit de la mesure globale de l'exploration de l'identité ethnique en relation avec l'aspect familial dans la révélation de soi au père ( $r = .64$   $p < 0.01$ ) et en relation avec la mesure globale de la révélation de soi au père ( $r = .55$   $p < 0.05$ ); il s'agit également de l'intérêt à apprendre sur son groupe en rapport à l'aspect physique ( $r = .66$   $p < 0.01$ ), familial ( $r = .73$   $p < 0.01$ ), scolaire ( $r = .67$   $p < 0.01$ ), financier ( $r = .73$   $p < 0.01$ ) dans la révélation de soi au père et en rapport à la mesure globale de la révélation de

	Révélation de soi au père						
	Physique	Psychologique	Sexuel	Famille	Scolaire	Financier	Globale
Exploration de l'id. ethnique (Globale)	.45	.30	.30	.64**	.39	.67**	.55*
Questionnem.	.10	.03	.27	.23	.01	.15	.17
Intérêt	.66**	.46	.24	.73**	.67**	.73**	.67**
Discussion intra-famil.	.28	.17	.16	.40	.08	.35	.30
Discussion extra-famil.	.40	.32	.03	.43	.39	.64**	.42
Dém. active d'exploration	.21	.24	.28	.44	.18	.43	.36

\*p< 0.05    \*\*p< 0.01    \*\*\*p< 0.001

## Contrôle de l'effet du sexe en rapport à l'exploration de l'identité ethnique et la révélation de soi au père

	Révélation de soi au père						
	Physique	Psychologique	Sexuel	Famille	Scolaire	Financier	Globale
Exploration de l'id. ethnique (Globale)	.23	.31	.29	.43 *	.32	.14	.36 *
Questionnem.	-.11	.07	.11	.13	.10	-.14	.03
Intérêt	.31	.29	.17	.29	.46 *	.30	.37 *
Discussion intra-famil.	.23	.10	.13	.36 *	.19	.16	.25
Discussion extra-famil.	.23	.30	.09	.44 *	.40	.17	.33
Dém. active d'exploration	.12	.34 *	.30	.41 *	.18	.11	.31

\*p< 0.05    \*\*p< 0.01    \*\*\*p< 0.001

soi au père ( $r = .67$   $p < 0.01$ ); il s'agit enfin, de la discussion extra-familiale en rapport à l'aspect financier dans la révélation de soi au père ( $r = .64$   $p < 0.01$ ).

Suite à une procédure d'étude corrélationnelle de contrôle de l'effet du sexe (tableau 8), 4 résultats significatifs dûs au sexe se sont avérés influencés par d'autres variables indéterminées, et ceci diminue par le fait même la force des liens significatifs trouvés pour le sexe masculin en ce qui concerne ces résultats. Par contre 4 des résultats sont restés fortement significatifs au niveau de la variable sexe masculin puisque non-influencés par d'autres variables: il s'agit de l'intérêt à apprendre sur sa culture d'origine en relation avec l'aspect physique ( $r = .66$   $p < 0.01$ ), scolaire ( $r = .67$   $p < 0.01$ ) et financier ( $r = .73$   $p < 0.01$ ) dans la révélation de soi au père; puis il s'agit de la discussion extra-familiale en rapport à l'aspect financier dans la révélation de soi au père ( $r = .64$   $p < 0.01$ ).

## 2 Discussion

Cette deuxième partie tente d'interpréter les résultats observés dans la première partie du chapitre. En

premier lieu, les résultats des analyses descriptives sont abordés. En deuxième et troisième lieu, les résultats des hypothèses de recherche et ceux de l'analyse complémentaire sont discutés.

## 2.1 Analyses descriptives

Les analyses descriptives nous démontrent que l'intensité moyenne de l'ensemble du groupe aux dimensions d'exploration (globale) de l'identité ethnique puis de clarté (globale) de l'identité ethnique est faible, ce qui veut dire que les sujets n'ont que très faiblement exploré leur identité ethnique et qu'ils sont peu clairs ou peu actualisés au niveau de leur identité ethnique . Ceci va dans le sens des résultats de recherche au sujet des groupes majoritaires pour qui l'identité ethnique semble être moins saillante (Phinney, 1989; 1992; Laperrière, Lejacques et al., 1993). Ceci va également dans le sens de ce que disent les sociologues et psychologues Guitouni (1986), Delorme (1988, 1993), Piotte (1988), Dumont (1990), Vadeboncoeur (1990), Tremblay (1990, 1983) pour qui l'identité ethnique chez la majorité des Québécois-Francophones est une notion mise de côté et plutôt diffuse.

Les analyses descriptives nous démontrent également que la révélation de soi (globale) envers le père et la mère est très faible pour l'ensemble des sujets et que celle-ci est légèrement plus faible envers le père. Ceci va dans le sens des sociologues Pronovost (1994), Fortin et Dufour (1994), des psychologues Guitouni (1986) et Delorme (1988, 1993) puis du Rapport des audiences publiques sur la jeunesse (Bisson et Lessard, 1989) qui voient les rapports entre les adolescents et leurs parents comme distants, manquant d'intimité et de communication.

## 2.2 Hypothèses de recherches

La première hypothèse affirme que chez les adolescents québécois-francophones montréalais, il y a un lien positif significatif entre l'exploration de l'identité ethnique et la capacité d'entrer en une relation d'intimité avec les parents. En fait, les résultats démontrent que l'exploration de l'identité ethnique est en relation avec la capacité de l'adolescent (ou adolescente) québécois-francophone à entrer en intimité avec le père mais non avec la mère. L'intérêt de l'adolescent à apprendre sur son groupe, sa tendance à avoir des discussions extra-familiales au sujet de son origine ethnique ou sa culture

puis la démarche active d'exploration sont les aspects de l'exploration de l'identité ethnique les plus impliqués dans cette relation tandis que ce sont les aspects psychologique, sexuel, familial et scolaire qui sont concernés pour la révélation de soi au père.

Aussi, le questionnement de l'adolescent par rapport à son origine ethnique puis sa tendance à avoir des discussions intra-familiales sur son groupe ou culture d'origine ne sont nullement impliqués dans ces résultats . En ce qui concerne la capacité de l'adolescent à se révéler ou à entrer en intimité avec son père, les aspects physiques puis financiers ne sont nullement concernés également dans ces résultats.

Nous pouvons donc faire l'interprétation suivante: le fait que les adolescents québécois-francophones montréalais soient capables de parler d'eux-même et d'être en confiance avec leur père ne les aident pas pour autant à se questionner sur leurs origines ethniques. Cela ne les amène pas nécessairement, non plus, à discuter de leur groupe ou culture ethnique avec leurs parents. Ceci va dans le sens de l'étude de Laperrière et al. (1992), qui suggère que chez les adolescents québécois-français montréalais, malgré le fait que la présence des autres cultures ébranle la domination et la survivance de leur

culture (tensions externes), les préoccupations internes ou questionnements ne sont pas vraiment présents chez ces jeunes et qu'il n'y a guère de discussions à ce sujet avec les parents.

Par contre, d'autres dimensions reliées à l'exploration de l'identité sont impliquées. Selon nos résultats, nous pouvons avancer que le fait que les adolescents québécois-francophones soient capables de parler d'eux-mêmes et donc d'être en confiance avec leur père les aide à manifester de l'intérêt envers l'apprentissage de leur culture ethnique, à discuter de leur culture avec d'autres personnes que leurs parents (amis, autres adultes) puis à fournir un effort volontaire et planifié en vue d'apprendre des choses sur leur culture (démarche active d'exploration).

La deuxième hypothèse affirme que chez les adolescents québécois-francophones montréalais, il y a une corrélation positive significative entre la clarté de l'identité ethnique et la capacité d'entrer en une relation d'intimité avec les parents. Cette hypothèse n'est pas confirmée. Ceci peut s'expliquer à cause de l'âge des sujets qui correspond à l'âge propice à l'exploration de l'identité ethnique (Cross, 1978; Phinney, 1989, 1992; Laperrière et al, 1992). En fait, il est possible que la



dimension de clarté de l'identité ethnique ne soit pas assez évidente ou ne fasse pas encore partie du processus de formation de l'identité ethnique à cet âge. Cependant, un des aspects de la clarté de l'identité ethnique soit les connaissances sur son groupe ou culture d'origine se trouve relié négativement à la capacité des adolescents de parler d'eux-mêmes à leur mère en ce qui concerne l'aspect sexuel et familial. Ceci veut dire que plus l'adolescent est enclin à connaître des choses sur sa culture d'origine, moins il a tendance à se révéler à sa mère sur sa sexualité (et rencontres amoureuses) et de ses sentiments par rapport à sa vie familiale.

En ce qui concerne le père, une relation significative négative a été retrouvée entre l'engagement par rapport à l'avenir en ce qui concerne sa culture et la propension à se révéler au père en ce qui a trait à l'aspect financier. Ce qui peut vouloir dire que plus l'adolescent québécois-francophone montréalais parle à son père au sujet de ses questions ou préoccupations monétaires, moins il est apte à faire un choix par rapport à la place qu'occupera son identité ethnique dans sa vie (engagement par rapport à l'avenir).

### 2.3 L'effet du sexe

Les résultats en ce qui concerne l'effet du sexe masculin indiquent qu'il existe une forte tendance à ce que le lien entre l'exploration de l'identité ethnique et la révélation de soi au père soit plus important chez les sujets masculins que les sujets féminins. Suite aux analyses de contrôle de l'effet du sexe masculin qui diminuent l'importance de ce résultat, nous pouvons quand même affirmer avec assurance qu'il existe un fort lien entre l'intérêt de l'adolescent de sexe masculin en rapport à la révélation de soi au père au niveau des aspects physiques, scolaire et financier. Ce qui veut dire que le fait que l'adolescent de sexe masculin se révèle à son père en ce qui concerne ses sentiments ou préoccupations par rapport à ces trois aspects, peut influencer son intérêt à apprendre sur son groupe ou culture d'origine.

## **Conclusion**

L'objectif de la présente étude consistait à vérifier chez l'adolescent québécois-francophone montréalais, s'il existe une relation entre l'exploration et la clarté de l'identité ethnique, et la capacité à entrer en relation d'intimité avec ses parents. Nous avons analysé l'identité ethnique en tant que processus dynamique à l'aide d'un modèle utilisé dans les recherches auprès des minorités ethniques mais que nous avons adapté pour répondre au contexte des adolescents québécois-francophones montréalais.

Ce modèle basé sur l'approche de la formation de l'identité personnelle d'Érikson (1968), a été élaboré par Phinney (1989). Cette auteure a relevé trois phases dans la construction de l'identité ethnique des adolescents (et adolescentes) américains de divers groupes ethniques: 1) une période de diffusion/fermeture, où l'identité ethnique n'est pas explorée et est non conscientisée; 2) un moment de moratoire, marqué par la démarche active d'exploration, où il y a des questionnements, des discussions, de l'intérêt et de la curiosité par rapport à l'origine ethnique et enfin, 3) une période de prise de conscience ou actualisation de l'identité ethnique,

caractérisée par l'autonomie et l'assurance des individus concernant leur identité ethnique.

Aussi, nous avons cherché à analyser la formation de l'identité ethnique chez les québécois-francophones montréalais en regard à la relation parentale. Certaines théories et travaux sur les relations parents-enfants (Delorme, 1988, 1993; Garrod et al, 1992; Guitouni, 1986; Phinney et Chavira, 1992) nous portaient à croire que la capacité des parents à permettre une relation d'intimité et d'affiliation avec leurs adolescents, pouvait être un facteur de stimulation important dans le développement de l'identité ethnique chez ces derniers.

Les sujets, dont les parents sont de descendance québécoise-francophone se répartissent en 14 filles et 13 garçons âgés de 14 et 15 ans. Les données sur l'exploration et la clarté de l'identité ethnique sont récoltées à l'aide d'entrevues effectuées par la chercheure de cette étude et grâce à l'Entretien sur l'identité ethnique de Phinney (1989), une mesure adaptée en français par Sabatier (1993). La capacité de l'adolescent à entrer en intimité avec ses parents est mesurée à l'aide de l'Inventaire de révélation de soi pour adolescents, de West et Zingle (1969). Globalement, les résultats démontrent qu'il existe un lien significatif

entre une des deux dimensions, l'exploration de l'identité ethnique, et la révélation de soi au père chez l'adolescent québécois-francophone montréalais et non avec la mère. De plus, des études statistiques plus poussées nous ont permis de voir que cette tendance semble se vérifier de façon plus significative chez les sujets masculins.

Ainsi, ces résultats nous questionnent au niveau de l'importance du rôle que peut jouer le père auprès des adolescents (et surtout des adolescents de sexe masculin) en ce qui a trait à leur identité culturelle et par le fait même, à ce qui a trait à leur place dans le contexte socio-culturel québécois. Des études plus poussées et avec un plus grand nombre de sujets nous aideraient à mieux comprendre le processus de formation de l'identité ethnique chez les adolescents québécois-francophones montréalais notamment en relation avec la différence entre les sexes puis, en relation avec le rôle du père et le rôle de la mère.

La dimension de clarté de l'identité ethnique devrait être reprise et analysée chez des sujets adolescents plus âgés pour qui cette dimension semble s'avérer plus appropriée. Le processus de formation de l'identité ethnique de ces mêmes sujets devrait également être mis en relation avec la différence sexuelle et en rapport au

rôle du père ou de la mère. Finalement, des recherches dans cette direction nous permettront de mieux comprendre la complexité de l'identité ethnique chez les adolescents de groupes majoritaires.

### Remerciements

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de mémoire, monsieur Emmanuel Habimana, Ph. D., pour ses encouragements, ses conseils éclairés et pour sa grande souplesse. Elle remercie également madame Colette Sabatier, Ph. D. pour ses précieuses informations.



## **Références**

- ARCHER, S., WATERMAN, A.S. (1990). Varieties of identity diffusions and foreclosures: An exploration of subcategories of the identity statuses. Journal of Adolescent Research, 5, 1, 96-111.
- ABOU, S. (1981). L'identité culturelle: relations interethniques et problèmes d'acculturation. Paris: Edition Anthropos.
- BALLARD, R. (1976), Ethnicity: Theory and experience. New Community, 5, 196-202.
- BARTH, F. (1969). Ethnic Groups and boundaries. Boston: Little, Brown.
- BISSON, L., LESSARD, C. (1989). Les couleurs de la jeunesse noir sur blanc: rapport des audiences publiques sur la jeunesse. Québec: Les Publications du Québec.
- CAMILLERI, C., KASTERSZTEIN, J., LIPIANSKY, E.M., MALEWSKA-PEYRE, H., TABOADA-LEONETTI, I., VASQUEZ, A. (1990). Les stratégies identitaires. Paris: Presses universitaires de France.
- COLLIN, B.; SAUCIER, E. (1989). L'identité québécoise en péril. Psychologie préventive, 15, 28-35.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1994). Tableaux statistiques sur les langues parlées, par écoles.
- COMMISSION JEUNESSE DE LA SROH, 1993. Le décrochage des jeunes, une société à raccrocher. Psychologie préventive, 23, 16-26.

- CROSS, W. (1978). The Thomas and Cross models of psychological nigrescence: A literature review. Journal of Black Psychology, 4, 13-31.
- DELORME, S. (1988). Du choc des cultures à la communication interculturelle, Psychologie préventive, 14, 11-22.
- DELORME, S. (1993). Le Québec a besoin de l'identité des jeunes. Psychologie préventive, 24, 37-44.
- DOUTRELOUX, A. (1991). L'analyse anthropologique de la dynamique culturelle dans la formation des maîtres. Dans F. Ouellet et M. Pagé (Eds): Pluriethnicité, éducation et société: Construire un espace commun (pp. 293-304). Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.
- DUMONT, F. (1990). L'avenir de la culture. L'Action Nationale, LXXX, 1, 20-34.
- ERIKSON, E.H. (1968). Adolescence et crise. La quête d'identité, Paris: Flammarion.
- FORTIN, D., DUFOUR, S. (1994). La formation de l'identité sociale à travers les générations. Dans J. Hamel, et J. Y. Thériault (Eds.), Les identités: Acte du colloque de l'ACSALF 1992, (pp. 87-98). Laval, Québec: Éditions du Méridien.
- GARROD, S., S. SMULYAN, S., POWERS, I. KILKENNY, R. (1992). Adolescent portraits: Identity, relationships and challenges. Toronto: Allyn and Bacon.

- GILES, H., JONHSON, P. (1981). The role of langage in ethnic group relations. In J.C. Turner and H. Giles (Eds), (pp. 199-243). Intergroup behaviour. Oxford: Blackwell.
- GROTEVANT, H. D. and COOPER, C. R. (1981). Assessing adolescent identity in the areas of occupation, religion, politics, friendships, dating, and sex roles: Manual for administration and coding of the interview. JSAS Catalog of Selected Documents in psychology, 11, 52 (Ms No 2295).
- GUI TOUNI, M. (1986). Le sentiment d'appartenance, Psychologie Préventive, 9, 4-12.
- LANGLAIS, J., LAPLANTE, P., LEVY, J., D'KHISSY, M., DOLCE, R., FLEURANT, N., VENDETTE, M. (1990). Le Québec de demain et les communautés culturelles. Montréal: Edition du Méridien.
- LAPERRIERE, A., LEJACQUES, C. ET AL. (1992). Relations interethniques et tensions identitaires en contexte pluriculturel. Santé Mentale au Québec. XVII, 2, 133-155.
- MARCIA, J.E. (1966), Development and validation of ego identity status, Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551-558.
- MARCIA, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Andelson (Ed.): Handbook of adolescent psychology, (159-187). New York: John Wiley.
- NORTHOVER, M. (1988). Bilinguals or dual linguistic identities?. Dans W., Berry et R.C., Annis (Eds). Ethnic psychology: Research and practice with immigrants, refugees, native peoples, ethnic group and sojourners. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

- OGBU, J. (1981). Origins of human competence: A cultural ecological perspective. Child Development, 52, 413-429.
- PARHAM, T. (1989). Cycles of psychological nigrescence. The Counseling Psychologist, 17, 187-226.
- PHINNEY, J. (1989). Stages of ethnic development in minority group adolescents, Journal of Early Adolescence, 9, 34-49.
- PHINNEY, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. Psychological Bulletin, 108, 499-514.
- PHINNEY, J., ALIPURIA, L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. Journal of Adolescence, 13, 193-208.
- PHINNEY, J. (1992). A multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. Journal of Adolescent Research, 7, 2, 156-176.
- PHINNEY, J., CHAVIRA, V. (1992). Ethnic identity and self-esteem: an exploratory longitudinal study. Journal of Adolescence, 15, 271-281.
- PIOTTE, J-M. (1988). Vivre en Québécois, Conjonctures, 10-11, 41-58.
- PRONOVOST, G. (1994.). La formation de l'identité sociale à travers les générations. Dans J. Hamel, et J. Y. Thériault (Eds), Les identités: Acte du colloque de l'ACSALF 1992, (pp. 119-134). Laval, Québec: Éditions du Méridien.

ROSENTHAL, D. (1987). Ethnic identity development in adolescents. In J.S. Phinney, M.J. Rotheram (Eds), Children's ethnic socialization, pluralism and development, (pp. 156-179). Newbury Park, Cal.: Sage Publ.

ROTHERAM, M.J., PHINNEY, J.S. (1987). Definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialization, In J.S. Phinney, M.J. Rotheram (Eds), Children's ethnic socialization, pluralism and development, (pp. 10-28). Newbury Park, Cal.: Sage Publ.

SABATIER, C. (1991). Les relations parents-enfants dans un contexte d'immigration: ce que nous savons et ce que nous devrions savoir. Santé mentale au Québec, 16, 1, 165-190.

SABATIER, C. (1993). Document inédit du LAREHS.

TAJFEL, H., TURNER, J. (1979). A integrative theory of intergroup conflict. In W. Austin et S. Worchel (Eds), The Social Psychology of Intergroup Relations, (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

TREMBLAY, M.A. (1983). L'identité québécoise en péril. Ottawa: Les Éditions Saint-Yves Inc.

TREMBLAY, M.A. (1990). La crise de l'identité culturelle des francophones-québécois. L'Action Nationale, LXXX, 5, 654-683.

TURNER, J.C., GILES, H. (1981). Intergroup behaviour. Oxford: Basil Blackwell.

VADEBONCOEUR, P. (1990). Comment peut-on être Québécois?, L'Action Nationale, LXXX, 3, 237-248.

WATERMAN, A. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. Developmental psychology, 18, 341-358.

WEINREICH, P. (1988). L'opérationnalisation de l'identité ethnique. Dans W. Berry et R.C Annis. Eds. Ethnic psychology: Research and practice with immigrants, refugees, native people, ethnic group and sojourners. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

WEST, L.W., ZINGLE, H.W. (1969). A self-disclosure inventory for adolescents, Psychological Report, 24, 439-455.

## **Appendices**



## **Appendice A**

### **Autorisation de l'adolescent-e**

|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

**AUTORISATION DE L'ADOLESCENT-E**

Je sous-signé-e \_\_\_\_\_ suis au courant des objectifs de la recherche sur l'identité ethnique/culturelle des adolescents québécois-francophones. J'accepte d'y participer et de répondre aux questionnaires. J'accepte aussi que mes réponses soient enregistrées sur magnétophone pour des fins exclusives de recherche ( à condition qu'elles restent confidentielles et ne soient pas diffusées).

Montréal le

\_\_\_\_\_  
signature:

\_\_\_\_\_

## **Appendice B**

### **Informations sociodémographiques**

|\_|\_|\_|\_|

## INFORMATIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

- 1 Date de l'entrevue: |\_|\_|\_|\_|\_|
- 2 Age: \_\_\_\_ date de naissance: |\_|\_|\_|\_|\_| |\_|\_|\_|\_|\_|
- 3 Lieu de naissance : \_\_\_\_\_
- 4 Sexe: 1. Fille                      2. Garçon
- 5 Classe actuelle: \_\_\_\_\_
- 6 Ecole actuelle: \_\_\_\_\_
- 7 Tes deux parents vivent-ils ensemble:  
oui \_\_\_\_ non \_\_\_\_
- 8 Si non y a-t'il un conjoint?  
de la mère \_\_\_\_ du père \_\_\_\_
- 9 Depuis combien de temps? \_\_\_\_\_
- 10 Revenu familial annuel  
 \_\_\_\_ moins de 10,000 \$  
 \_\_\_\_ 10 à 19,000 \$  
 \_\_\_\_ 20 à 29,000 \$  
 \_\_\_\_ 30 à 39,000 \$  
 \_\_\_\_ 40 à 49,000 \$  
 \_\_\_\_ 50,000 \$ et plus

## **Appendice C**

### **Entretien sur l'identité ethnique**

|\_|\_|\_|\_|

## ENTRETIEN SUR L'IDENTITÉ ETHNIQUE

J'aimerais avoir une petite conversation avec toi. J'ai là quelques questions à te poser. J'aimerais que tu y répondes assez librement, comme tu sens les choses. Pour mieux faire la recherche, je vais enregistrer tes réponses, mais sois assuré-e que ce que tu vas dire restera entre nous. Ce qui m'intéresse, c'est comment toi, tu vis les choses, comment tu les vois. Il se peut que tu trouves que certaines questions se ressemblent mais elles portent sur des aspects un peu différents. Essaie de répondre de ton mieux à chacune.

1. Tout d'abord je veux qu'on parle de tes préoccupations du moment. Par exemple, à quoi penses-tu le plus? Est-ce qu'il y a des situations que tu essaies de résoudre? Ou est-ce que tu as des décisions à prendre, ou que tu veux prendre? Des aspects de toi ou de ta vie que tu dois changer ou sur lesquels tu réfléchis? *ethnicité signalée ou non*
2. Tu sais on en a déjà discuté, ce qui nous intéresse particulièrement ce sont les adolescents comme toi, ceux qui sont nés ici, au Québec et dont les parents sont Québécois ou Canadiens de naissance. On dit que les adolescents comme toi, nés ici qu'ils participent à deux cultures, la culture québécoise et canadienne. Toi, est-ce que tu vis cela? C'est comment pour toi?  
(*sentiment d'appartenance à un seul groupe, aux deux, impression de se situer entre les deux, dans aucun.....*)
3. Est-ce que tu t'es demandé-e ce que cela pouvait impliquer d'être Québécois-se et au sens que cela peut avoir? Est-ce que tu as déjà réfléchi à cela?

pas du tout

1

2

3

4

souvent

5

4. Quand tu y penses à quoi penses-tu?
5. Une des questions que l'on pose souvent et à laquelle toutes sortes de réponses sont possibles, c'est celle de l'identité ethnique: Qui es-tu? Quel est ton groupe? Quelle est ta culture? Les jeunes comme toi peuvent répondre canadien-ne parce que tu es citoyen-ne canadien-ne, québécois-e parce que tu vis au Québec, québécois-se de langue française, français-se de l'Amérique du nord, français-se du Canada, et bien d'autres réponses encore. Toutes les réponses sont justes et sont possibles. Toi quel terme utilises-tu pour te décrire? Pourquoi?
6. Et ton père, quel terme utilise-t-il pour lui?
7. Et ta mère?
8. As-tu déjà pensé aux effets qu'être francophone de l'Amérique du Nord entraînent dans ta vie?  
Quels sont ces effets?
9. Certains trouvent que participer à deux cultures n'est pas facile; ils se demandent comment faire pour vivre avec deux cultures, pour concilier la façon de vivre des gens du Québec et du Canada qu'ils peuvent rencontrer; ils se sentent partagés. D'autres, au contraire, trouvent cela facile. Certains voient cela comme un avantage, d'autres comme un inconvénient. D'autres ne se posent pas ces questions. Chacun a son propre vécu, sa façon de voir les choses. Est-ce que tu as déjà pensé à cela? Comment est-ce que tu trouves cela?

n'y pense pas  
du tout

y pense souvent

1

2

3

4

5

difficile				très facile
1	2	3	4	5
grand désavantage				grand avantage
1	2	3	4	5

10. As-tu senti que tu devais choisir entre être Québécois-e ou Canadien-ne?

pas du tout				souvent
1	2	3	4	5

Peux-tu m'en parler?

11. Quelques fois même si cela ne nous intéresse pas beaucoup, on sait des choses parce que l'on en a entendu parler autour de nous et que nos parents nous en ont parlé. Toi, est-ce que tu sais certaines choses sur ton groupe?

ne sais rien				connais beaucoup
1	2	3	4	5

Si oui, quelle sorte de choses?

Est-ce que, par exemple, tu connais des endroits où on peut avoir accès à la littérature québécoise, aux films québécois?, des endroits qu'il est intéressant de visiter ici, au Québec?, des endroits où l'on peut retrouver des produits reconnus pour être typiquement québécois? Ou bien connais-tu par exemple des émissions de TV ou de radio qui parlent selon toi de choses québécoises?

Comment as-tu eu connaissance de cela?

Est-ce que c'est parce que tes parents te l'ont montré? Parce que tu l'as entendu à la TV? Par des amis? Parce qu'on t'a inscrit-e dans un groupe de discussion?

Est-ce que tu es personnellement intéressé-e à connaître ces choses là? A connaître la vie des Québécois-es ici à Montréal, leur nombre, leur histoire, leur économie?



12. Est-ce que tu sais des choses sur la culture de ton pays ou province?

ne sais rien

connais beaucoup

1                      2                      3                      4                      5

Si oui, quelle sorte de choses?

*(Si l'adolescent ne sait pas quoi répondre ou donne des réponses vagues, on peut suggérer: la peinture, l'artisanat, les légendes, l'histoire, la politique, par exemple la constitution, le Lac Meech, la loi 101 etc.?. Dans ce cas vérifier rapidement ce qu'il sait? )*

Comment as-tu eu connaissance de cela?

Est-ce que c'est parce que tes parents te l'ont montré?

Parce que tu l'as entendu à la TV? Par des amis? Parce qu'on t'a inscrit-e dans un groupe de discussion?

13. Est-ce que tu as déjà eu l'occasion de voyager au Québec, au Canada, en France?

1. oui \_\_\_\_ 2. non \_\_\_\_

Si oui, comment est-ce que cela a été pour toi?

As-tu découvert des choses sur ton pays, ta famille, sur toi, sur ta situation?

Quel genre de choses?

Si non, aimerais-tu y aller? 1. oui \_\_\_\_ 2. non \_\_\_\_

Qu'est-ce que tu penses que cela t'apporterait ?

- 14..Certains sont vraiment intéressés à leurs origines culturelles (ou ethniques) et ont essayé d'apprendre quelque chose en parlant avec des gens, en lisant, en écoutant des programmes de TV ou de radio, en allant à des rencontres de jeunes, etc. Certains profitent des exposés oraux à l'école pour approfondir ou connaître mieux leur culture. D'autres ne se sentent pas aussi concernés d'apprendre sur leur propre culture. Et pour toi?

pas du tout

très intéressé

1                      2                      3                      4                      5

Qu'est-ce que tu fais?

15 Est-ce que tu penses qu'il est personnellement important pour toi d'apprendre quelque chose de ta culture?

pas du tout 1 2 3 4 5 très important

Pourquoi?

Lorsqu'on t'en parle, par exemple tes parents ou ta famille, comment est-ce que tu réagis?

16. Est-ce que tu as déjà parlé avec tes parents, des coutumes de ton pays ou province, de la mentalité de ton groupe, de ce que cela veut dire qu'être Québécois-se et francophone et de vivre au Québec?

pas du tout 1 2 3 4 5 souvent

De quoi as-tu parlé?

17 Est-ce que tu as déjà parlé avec d'autres adultes des coutumes de ton pays, de la mentalité de ton groupe, de ce que cela veut dire qu'être Québécois-se et francophone et de vivre au Québec?

pas du tout 1 2 3 4 5 souvent

De quoi as-tu parlé?

18. Discutes-tu de ces choses là avec tes amis?

Parles-tu de comment les Québécois-se ou francophone sont ou de la façon dont ils se comportent?

pas du tout 1 2 3 4 5 souvent

De quelles choses tu discutes?

19..Tu sais les gens d'ici ,(les Québécois-ses ou les francophones) et les canadiens anglais ne sont pas tout à fait pareils même si on ne veut pas comparer, ils n'ont pas tout à fait la même mentalité et les mêmes façons de se comporter. Selon toi, quelles sont les principales

différences entre les deux? (qu'est-ce qui fait que tu te reconnais comme Québécois?)

20. Est-ce qu'il y a des choses que tu aimes particulièrement ou que tu apprécies de ton groupe ou des choses que tu considères comme étant des forces et que tu trouves important de conserver (la mentalité, les habitudes, etc.)?

pas du tout  
1 2 3 4 5 souvent

Quelles sont ces choses?

21. Est-ce qu'il y a des aspects que tu n'aimes pas de ton groupe?, que tu voudrais différents?, des aspects que tu aimerais changés dans les générations futures?

tous  
1 2 3 4 5 aucun

Quels sont ces aspects?

22. Dans l'ensemble, est-ce que tu penses qu'il y a plus de points que tu aimes ou de points que tu n'aimes pas?

1. plus de choses aimées 2. plus de choses non aimées

23. Et pour le futur? Est-ce que tu t'es déjà demandé-e ce que cela fera à plus long terme lorsque tu seras adulte, (*lorsque tu auras 30 ans par exemple*), d'être Québécois-se ou francophone, que tu travailleras et que tu auras des enfants?

pas du tout  
1 2 3 4 5 souvent

Qu'est-ce que tu penses que tu vas devenir plus tard?

Est-ce que tu t'es déjà demandé-e si ton origine ethnique ou culturelle fera une différence dans ta vie comme adulte?

pas du tout  
1 2 3 4 5 souvent

De quelle façon est-ce que cela fera une différence?

Et tes enfants? Comment ils vont être?

24. Est-ce que tu as eu quelque expérience qui t'as fait penser ou qui t'as rendu(e) plus conscient(e) de ton origine ethnique ou culturelle? Par exemple, des expériences où tu as senti que tu étais traité-e d'abord comme un Québécois-se ou francophone plutôt que comme un individu?

1. oui                      2. non

Quelles sont ces expériences?

- 25 Certaines personnes ressentent de la fierté de leur groupe ethnique ou culturel, mais d'autres ne se sentent pas particulièrement fiers. Quelle fierté ressens-tu de ton groupe?

aucune					une grande fierté
1	2	3	4	5	

n'a jamais pensé à cela: \_\_\_\_\_

26. Est-ce que tes sentiments d'être Québécois-se ont changé au cours de l'année ou des deux dernières années? (...de la façon dont tu te penses ou tu agis comme Québécois-se)

pas du tout					beaucoup
1	2	3	4	5	

Comment ont-ils changé?

27. Si tu avais comme travail (un travail d'été) la tâche d'enseigner aux immigrants qui sont ici ce qu'est ta culture, qu'est-ce que tu dirais?

Qu'est-ce que tu dirais pour qu'ils comprennent la mentalité de ton groupe, ce que vous vivez, vos valeurs et les difficultés que vous rencontrez?

Qu'est-ce que tu dirais à quelqu'un, un correspondant par exemple qui voudrait venir vivre ici au Québec? Qu'est-ce que tu lui expliquerais pour qu'il sache s'adapter?

28. Si tu avais comme travail (un travail d'été) la tâche d'enseigner aux Canadien-nés anglais-ses qui viennent d'arriver ici ce qu'est la culture d'ici, qu'est-ce que tu leur dirais?

Qu'est-ce que tu penses qu'il est important que ces gens sachent et qu'ils fassent pour qu'ils puissent vivre heureux ici au Québec?

29. Si tu avais comme travail (un travail d'été) la tâche d'enseigner à des adultes (des professeurs, des directeurs d'école, des parents, des travailleurs sociaux) ce que cela veut dire qu'être adolescent-e d'origine québécoise, qu'est-ce que tu leur dirais?

30. Qu'est-ce que tu veux pour tes enfants? Qu'est-ce que tu vas leur dire? Qu'est-ce que tu veux qu'ils sachent (ou ne sachent pas)?

31. On a parlé des particularités de ton groupe, de ses caractéristiques (bonnes ou moins bonnes). Est-ce que cela t'arrive de penser que cela irait mieux si tout le monde appartenait au même groupe plutôt que d'avoir des différences ethniques ou culturelles?

pas du tout

1

2

3

4

souvent

5

Pourquoi?

Qu'est-ce qui irait (mieux ou plus mal)? (*Reprendre les mots de l'adolescent-e*)

32. As-tu déjà eu avec tes parents des conversations sur tout ce qu'on vient de discuter?

pas du tout

1

2

3

4

souvent

5

Qui initie le plus souvent les conversations?

1. *adolescent*

2. *parents*

3. *un autre membre de la famille*

4. *adolescent et parent en même temps ou à tour de rôle*

Te sens-tu à l'aise avec tes parents pour aborder ce sujet  
et dire ce que tu penses vraiment?

pas du tout				souvent
1	2	3	4	5

33. Comment est-ce que tu trouves cela de parler de tes origines ethniques et de ta culture? Certains sont plutôt mélangés et ne savent pas vraiment quoi penser de leurs origines ethniques, d'autres sont plutôt clairs sur leur culture et de ce que cela veut dire pour eux. Lequel est vrai pour toi?

1 clair                      2 mélangé

Trouves-tu cela difficile ou facile de parler de tes origines ethniques?

difficile				facile
1	2	3	4	5

Te sentais-tu à l'aise de répondre aux questions?

à l'aise				mal à l'aise
1	2	3	4	5

Après avoir participé à cette entrevue, comment vois-tu ton origine ethnique ou culturelle. Certain-e-s au début ne savaient pas mais ont appris des choses en en parlant. Toi, as-tu découvert des aspects auxquels tu n'avais pas pensé?

ne découvre rien				découvre beaucoup de choses
1	2	3	4	5

Peux-tu expliquer pourquoi?

---

## **Appendice D**

### **Grille de codification**

Sujet N°: \_\_\_\_\_  
Coté par: \_\_\_\_\_  
Le: \_\_\_\_\_

## GRILLE DE CODIFICATION

## A L'EXPLORATION DE L'IDENTITÉ ETHNIQUE

## 1 IMPORTANCE DU QUESTIONNEMENT (Q3-4-8-9-10-23a-c-d-26)

This image shows a full page of handwriting practice paper. It features 20 evenly spaced, horizontal dashed lines across the entire width of the page. The background is plain white, providing a clear guide for letter height and placement. There are no margins, text, or other markings present.

### A.1

2 S SE DIT INTÉRESSÉ À APPRENDRE SUR SON GR./CULT. D'ORIGINE (Q11g-14-15)

-----



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3 INTRA-FAMILIALES (Parents: Q15c-16-32)

[illegible][illegible]

## 5 DÉMARCHE ACTIVE D'EXPLORATION (Q11e-f-12c-d-14b)

[illegible]

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

A.5 -----

(Cote moyenne A.1 à A.5) A.6 -----

## **B CLARTÉ DE L'IDENTITÉ ETHNIQUE**

### **1 IMPORTANCE DES CONNAISSANCES (Q11b-c-d-12a-b)**

	ne connaît pas	connait	spécifie	nuance
1	---	---	---	---
2	---	---	---	---
3	---	---	---	---
4	---	---	---	---
5	---	---	---	---
6	---	---	---	---
7	---	---	---	---
8	---	---	---	---
9	---	---	---	---
10	---	---	---	---
11	---	---	---	---
12	---	---	---	---
13	---	---	---	---
14	---	---	---	---
15	---	---	---	---
16	---	---	---	---
17	---	---	---	---
18	---	---	---	---
19	---	---	---	---
20	---	---	---	---
21	---	---	---	---
22	---	---	---	---
23	---	---	---	---
24	---	---	---	---
25	---	---	---	---

B.1 -----

## 2 DISTINCTION DES FRONTIERES (nombre d'attributs/d'enjeux: Q 23a-c)

### a. ATTRIBUTS/CARACTÉRISTIQUES/TRAITs (Q19 à 22)

	Québ.	Can.	(+)	(-)	(0)
1	---	---	---	---	---
2	---	---	---	---	---
3	---	---	---	---	---
4	---	---	---	---	---
5	---	---	---	---	---
6	---	---	---	---	---
7	---	---	---	---	---
8	---	---	---	---	---
9	---	---	---	---	---
10	---	---	---	---	---
11	---	---	---	---	---
12	---	---	---	---	---
13	---	---	---	---	---
14	---	---	---	---	---
15	---	---	---	---	---
16	---	---	---	---	---
17	---	---	---	---	---
18	---	---	---	---	---
19	---	---	---	---	---
20	---	---	---	---	---

### b. ENJEUX (Q10-24 et tout le contenu)

	neutralité facilité ou avantage	difficulté ou désavantage
1	---	---
2	---	---
3	---	---
4	---	---
5	---	---
6	---	---
7	---	---
8	---	---
9	---	---
10	---	---
11	---	---
12	---	---
13	---	---
14	---	---
15	---	---
16	---	---
17	---	---
18	---	---
19	---	---
20	---	---

Q23a \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Q23b \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

B.2 \_\_\_\_\_

**3 ENGAGEMENT P/R À L'AVENIR (Q23e-30)**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

B.3 \_\_\_\_\_

**4 CLARTÉ D'EXPRESSION P/R AUX QUESTIONS (contenu global)**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

B.4 \_\_\_\_\_

(Cote moyenne B.1 à B.4) B.5 \_\_\_\_\_

## **Appendice E**

### **Fiche de cotation**

Sujet N°: \_\_\_\_\_  
 Côté par: \_\_\_\_\_  
 Le: \_\_\_\_\_

### FICHE DE COTATION

#### **A EXPLORATION DE L'IDENTITÉ ETHNIQUE**

- |  |            |       |
|--|------------|-------|
| 1 IMPORTANCE DU QUESTIONNEMENT                             | <b>A.1</b> | _____ |
| 2 SE DIT INTÉRESSÉ À APPRENDRE SUR SON GR./CULT. D'ORIGINE | <b>A.2</b> | _____ |
| 3 DISCUSSIONS INTRA-FAMILLIALES                            | <b>A.3</b> | _____ |
| 4 DISCUSSIONS EXTRA-FAMILLIALES                            | <b>A.4</b> | _____ |
| 5 DÉMARCHE ACTIVE D'EXPLORATION                            | <b>A.5</b> | _____ |

(COTE MOYENNE) **A.6** \_\_\_\_\_

#### **B CLARTÉ DE L'IDENTITÉ ETHNIQUE**

- |   |            |       |
|---|------------|-------|
| 1 IMPORTANCE DES CONNAISSANCES          | <b>B.1</b> | _____ |
| 2 DISTINCTION DES FRONTIERES            | <b>B.2</b> | _____ |
| 3 ENGAGEMENT P/R À L'AVENIR             | <b>B.3</b> | _____ |
| 4 CLARTÉ D'EXPRESSION P/R AUX QUESTIONS | <b>B.4</b> | _____ |

(COTE MOYENNE) **B.5** \_\_\_\_\_

## **Appendice F**

### **Guide de codification**

## GUIDE DE CODIFICATION

### INFORMATION GÉNÉRALE

- 1 À chaque classification correspond des numéros de questions auxquels le codificateur pourra se référer pour pouvoir donner une cote; cependant il est possible qu'à l'occasion, des éléments de réponse soient donnés ailleurs dans l'entrevue et viennent aider à la codification. Inscrire alors toute réponse du sujet lorsque celle-ci est pertinente, sur la grille de codification à la classification appropriée.
- 2 Ne pas inclure les réponses du sujets qui ont été suggérées par l'interviewer ou fait l'objet d'une trop grande insistance de sa part.
- 3 La lettre «S» majuscule est employée pour représenter le sujet.
- 4 La codification s'effectue en général en donnant une cote d'intensité selon ce qui suit:

#### COTE 1: DEGRÉ NUL OU INSIGNIFIANT

Jamais- réponse orientée clairement vers un non - réponse nettement superficielle.

#### COTE 2: DEGRÉ FAIBLE

Peu, quelquefois, rarement, de façon sporadique - réponse orientée faiblement vers un oui - hésitations, manque d'assurance- le sujet ne donne que très peu d'indices de profondeur dans ses éléments de réponse.

#### COTE 3: DEGRÉ MODÉRÉ

Quelquefois, à l'occasion et avec une certaine constance - réponse orientée moyennement vers un oui - capable de donner quelques indices de profondeur dans ses éléments de réponse mais peut hésiter et manquer un peu d'assurance à l'occasion.

#### COTE 4: DEGRÉ MARQUÉ

Régulièrement, souvent - réponse orientée clairement vers un oui - clarté et assurance - donne plusieurs indices de profondeur - On peut conclure que le sujet possède bien ce qu'il dit, qu'il est convaincu.

COTE 5: Cette cote est utilisée lorsque la codification ne s'applique pas pour diverses raisons. Ce peut être par exemple parce que le sujet donne des réponses de trop faible intensité ou trop peu élaborées pour l'on puisse codifier 1à4 . Indiquer ces raisons sur le questionnaire à des fins exploratoires.

---



## A L'EXPLORATION DE L'IDENTITÉ ETHNIQUE

### 1 IMPORTANCE DU QUESTIONNEMENT

Bien noter les réponses aux questions 3, 4, 8, 9, 10, 23a, 23c, 23d, 26 (ou autres) sur la fiche et donner une cote globale de l'importance du questionnement de S en rapport à son origine ethnique ou ce qui concerne son identité québécoise-francophone en général. Regarder les indices de fréquence (souvent/rarement) et de profondeur ou conviction des éléments de réponse.

COTE 1: intensité nulle ou insignifiante et/ou réponse de S orientée clairement vers la négation. S dit qu'il n'a pas réfléchi du tout.

COTE 2: intensité faible. S répond qu'il a un peu réfléchi mais n'est pas vraiment capable d'en parler ou sa réflexion semble plutôt superficielle ou trop générale.

COTE 3: intensité modérée. S dira par exemple s'être moyennement questionné ou avoir déjà réfléchi et l'on sent qu'il est capable d'en parler. Cependant, cela ne semble pas assez pour conclure qu'il a un niveau de réflexion très important.

COTE 4: intensité marquée. S dit par exemple avoir déjà réfléchi ou s'être questionné régulièrement ou souvent et est capable d'en parler aisément. On peut conclure que les éléments de réponse sont bien intériorisés et convainquant.

### 2 S SE DIT INTÉRESSÉ À APPRENDRE SUR SON GR./CULT. D'ORIGINE

Quest. 11g,14,15 (ou autres). Est-ce que S dit être intéressé et voit l'importance connaître/apprendre quelque chose sur son origine ethnique ou ce qui concerne culture québécoise-francophone en général. Il s'agit ici de faire la synthèse des réponses de S et de donner une cote d'intensité de l'intérêt.

COTE 1: intensité nulle ou insignifiante et/ou réponse de S orientée clairement vers la négation. Le sujet dit qu'il ne se sent pas intéressé.

COTE 2: intensité faible. S peut répondre qu'il est rarement ou peu intéressé ou peut en parler de façon superficielle. On ne sent pas vraiment de conviction.

COTE 3: intensité modérée. S peut répondre par exemple qu'il est moyennement intéressé et l'on sent qu'il est capable de donner quelques raisons. On sent une certaine conviction.

COTE 4: intensité marquée. S donne des réponses clairement orientée vers la positivité. Il se sent bien intéressé et est capable de donner des raisons. On peut conclure que les éléments de réponse sont convainquants.

## S A DES DISCUSSIONS AUTOUR DE SUJETS ETHNIQUES/CULTURELS

### 3 INTRA-FAMILIALES

### 4 EXTRA-FAMILIALES

Quest. 15 c,16,17,18 (ou autres). Noter l'importance des discussions de S avec ses parents, parenté, amis, ou autres, au sujet des coutumes, de la mentalité de son groupe d'origine, de ce que cela veut dire d'être Québécois-Francophone et de vivre au Québec. Donner une cote pour les discussions A.3 INTRA-FAMILIALES c-à-d du sujet avec ses parents puis A.4 EXTRA-FAMILIALES c-à-d du sujet avec ses amis ou autres adultes que ses parents (même si dans la même parenté).

NB: Si le sujet discute seulement de politique, cela diminue la cote; parcontre s'il parle de politique mais que cela l'amène à parler du sens d'être Québécois, cela augmente la cote. Plus il discute de sujets variés, coutumes, mentalité, sens d'être québécois, et plus la discussion se fait en profondeur, plus la cote est élevée.

COTE 1: intensité nulle ou insignifiante et/ou réponse de S clairement orientée vers la négation. Le sujet dira par exemple qu'il n'a jamais discuté des coutumes, de la mentalité de son gr, de ce que cela veut dire d'être Québécois-Francophone et de vivre au Québec.

COTE 2: intensité faible. S peut répondre qu'il a rarement ou à peu d'occasion, des discussions au sujet des coutumes, de la mentalité de son groupe, de ce que cela veut dire d'être Québécois-Francophone et de vivre au Québec et ses discussions sont superficielles.

COTE 3: intensité modérée S peut répondre par exemple qu'il a eu quelquefois des discussions au sujet des coutumes, de la mentalité de son groupe, de ce que cela veut dire d'être Québécois-Francophone et de vivre au Québec et nous donne à l'occasion des indices de profondeur dans la discussion.

COTE 4: intensité marquée. S donne des réponses clairement orientées vers la positivité. Il a régulièrement eu des discussions au sujet des coutumes, de la mentalité de son groupe, de ce que cela veut dire d'être Québécois-Francophone et de vivre au Québec et il nous donne plusieurs indices de profondeur dans la discussion.

## 5 DÉMARCHE ACTIVE D'EXPLORATION

Questions 11e-f,12c-d,14 b (ou autres). Est-ce que se sont ses parents qui lui ont montré? L'a-t-il entendu à la TV? Profite-t'il des exposés oraux à l'école? Concerne l'importance ou l'intensité de l'effort fourni par S (effort physique et non seulement verbal ou intellectuel) en vue d'obtenir des connaissances sur son groupe d'origine. Noter tout ce que dit S à ce sujet et codifier.

COTE 1: Nul ou insignifiant. Le sujet apprend au hasard de son quotidien. Il n'est pas enclin à aller chercher de l'information par lui-même sur sa culture; il ne fait qu'écouter, par exemple.

COTE 2: Faible. Le sujet apprend le plus souvent au hasard de son quotidien; bien qu'il prenne rarement ou peu d'initiatives pour apprendre sur sa culture, il est cependant prêt à aller un peu plus loin qu'à l'item précédent . Ses petites initiatives peuvent être déclenchées davantage par une requête extérieure (de la part de l'école ou des parents par exemple), ou bien du fait qu'il pose quelques questions à l'occasion.

COTE 3: Modéré. Le sujet est plus actif qu'à l'item précédent en vue d'obtenir des connaissances de sa culture; il prend certaines initiatives pour la connaître; par exemple, selon une démarche personnelle, il va à l'occasion se chercher des livres à la bibliothèque, il va dans des musées; à l'occasion, il lit les journaux et écoute les nouvelles expressément pour en apprendre plus; les discussions peuvent également être incluses ici si elles ont comme but pour S d'apprendre sur sa propre culture.

COTE 4: Élevé. Le sujet est plus actif et régulier qu'à l'item précédent en vue d'obtenir des connaissances culturelles; il prend régulièrement des initiatives pour connaître sa culture en sortant de son contexte familial; Il peut faire des recherches personnelles, participer à des groupes ou associations culturelles; il s'implique de façon plus importante que précédemment.

NB: Une cote d'ensemble sera effectuée en faisant la moyenne des cotes A.1 à A.5 et donnera la cote globale A.6 pour l'exploration de l'identité ethnique.

## **B CLARTÉ DE L'IDENTITÉ ETHNIQUE**

### **1IMPORTANCE DES CONNAISSANCES**

Quest. 11,12 (ou autres). Quelles sont les choses qu'il connaît par rapport à son groupe ou culture d'origine? Lister les connaissances puis attribuer à chacune le niveau de connaissance approprié.

Niveau 1: ne connaît pas; lorsque l'intervenant demande à S s'il connaît telle chose et que S répond non; ou bien lorsque S dit qu'il connaît un élément mais que sa réponse est erronée ou bien il n'en n'est pas sûr.

Niveau2: connaît; superficiel, il sait, il connaît sans plus d'explication. Par exemple S dit qu'il connaît plein de chanteurs Québécois mais ne peut en nommer; ou bien qu'il connaît un peu l'artisanat québécoise sans être capable de spécifier en disant «c'est des trucs faits à la main»; ou bien il dit qu'il connaît l'histoire du Québec, mais sans plus, etc.

Niveau 3: spécifie; modéré; il précise, en nommant un ou plusieurs mots ou noms d'une même catégorie; par exemple il donne les noms de un, deux ou trois chanteurs québécois; ici, on inscrira «musique (chanteur)» qui correspondra à une seule connaissance de niveau 3, peu importe le nombre de chanteurs spécifié. À la question sur l'artisanat québécoise, il peut spécifier «des sculptures de bois» ou «des poteries»; il peut également spécifier un fait historique mais ne pas développer ou donner de détails; par exemple il dit qu'il sait qu'il y a eu une bataille sur les plaines d'Abraham. «Bataille sur les plaines d'Abraham» correspondra ici à un fait historique de niveau 3.

Niveau 4: nuancé; il est capable de développer ou nuancer un peu ou bien l'on voit qu'il connaît bien l'élément en donnant quelques détails; par exemple, il dira en parlant des chanteurs Québécois «ils sont plus directs dans leurs paroles que les américains»; comme autre exemple, S peut dire en parlant de l'artisanat québécoise «il y a les supports à vêtement que l'on tresse pour donner plus de couleur» (à "artisanat" sera enregistré une connaissance de niveau 4 pour le sujet, etc). Comme exemple de nuance concernant l'histoire, S peut dire «lors de la colonisation, il y a eu des guerres entre les premiers Québécois et les Amérindiens puis par la suite, par des échanges, ils sont devenus amis, puis là les Québécois ont commencé à prendre de plus en plus de territoire »; ici, on inscrit «histoire (les débuts de la colonisation)» et l'on coche au niveau 4.

La cote globale de l'importance des connaissances de S sera par la suite évaluée suivant la diversité (le nombre) et la profondeur (la capacité de nuancer) d'après la codification suivante:

COTE 1 : Degré nul ou insignifiant. Dans l'ensemble, S ne connaît pas ou connaît très peu d'éléments et il n'est pas capable de s'exprimer à ce sujet c-à-d dans l'ensemble, il dira seulement oui lorsque l'intervenant lui demande s'il connaît tel élément et/ou il n'est pas capable d'en parler. (pas/peu de niveau 3 [1à5] et pas/peu de niveau 4 [0 ou 1])

COTE 2 : Degré faible. Dans l'ensemble, S connaît quelques éléments et peut en parler un peu. Cependant, ses explications restent à un niveau superficiel. (Il peut y avoir un nombre moyen de niveau 3 [6à8] mais peu de niveau 4 [2 ou 3])

COTE 3 : Degré modéré. Dans l'ensemble, S connaît assez d'éléments et peut en parler. Est capable de donner des explications plus élaborées que précédemment, cependant on ne peut pas conclure qu'elles sont toutes élaborées et bien réfléchies. (peut y avoir un nombre mi-élevé de niveau 3 [9à12] et un nombre moyen de niveau 4 [4à7])

COTE 4: Degré marqué. Dans l'ensemble, S connaît plusieurs éléments et est capable de donner spontanément ou lorsque l'intervenant le lui demande, des explications et précisions en profondeur, réfléchies, bien intégrées. (peut y avoir un nombre élevé de niveau 3 [10 et plus] et un nombre élevé de niveau 4 [8 et plus])

NB: - Seules les connaissances de niveau 3 et 4 sont celles qui doivent servir à déterminer la cote globale d'importance des connaissances; cependant, celles de niveau 1 et 2 sont quand-même indiquées sur la grille car elles aident le codificateur à mieux se calibrer face aux connaissances du sujet.

## **2 DISTINCTION DES FRONTIERES**

Nous devons codifier ici si le sujet est capable de voir des différences entre son groupe et le groupe canadien/anglophone ( a. ATTRIBUTS/CARACTÉRISTIQUES/TRAITs); s'il est capable de distinguer des enjeux en rapport à cette situation biculturelle (b.ENJEUX) puis s'il est conscient des conséquences que son origine ethnique ou vécu biculturel peut avoir dans sa vie (Q23a-c); ceci nous permettra de savoir si son origine ethnique le distingue des autres (principalement du groupe can./angl.) c-à-d si ses frontières ethniques sont concientisées.

NB: -Le fait que S réfère seulement à la situation multiculturelle (être Québécois parmi d'autres ethnies) plutôt qu'à la situation biculturelle (Québec/Canada) en ce qui a trait aux enjeux et aux questions 23a-c ou dans le contenu de l'entrevue en général n'est pas considéré comme

un niveau important de distinction de frontières; cependant cela peut aider en certaines occasion à faire la distinction entre une cote 1 et une cote 2.

COTE 1: Dans l'ensemble, S ne nomme aucun enjeu ni de différence entre son groupe et le groupe canadien/anglophone. Il ne voit pas du tout les conséquences que son origine ethnique ou vécu biculturel peut avoir dans sa vie (Q23a-c). Son origine ethnique ne le distingue pas des autres (que ce soit des autres ethnies ou du groupe canadien/anglophone).

COTE 2: Dans l'ensemble, S nomme peu d'enjeux (1 ou 2) et voit peu de différences entre son groupe et le groupe canadien/anglophone (il nomme seulement 1 ou 2 attributs/caractéristiques/traits du groupe canadien/anglophone). Il ne voit pas bien les conséquences de son origine ethnique ou vécu biculturel dans sa vie (Q23a-c). Son origine ethnique a une petite valeur de distinction p/r aux autres mais cela ne semble pas avoir de l'importance pour lui. (S peut se distinguer globalement des autres ethnies mais peu/pas du groupe canadien/anglophone)

COTE 3: Dans l'ensemble, S est capable de nommer quelques enjeux (3 ou 4) et de voir quelques différences (il donne 3 ou 4 attributs/caractéristiques/traits de chaque groupe) entre son groupe et le groupe canadien/anglophone. Il est capable de parler des conséquences que son origine ethnique ou vécu biculturel peut avoir dans sa vie (Q23a-c). Les distinctions entre sa culture et celle du groupe canadien/anglophone sont en voie d'élaboration. Sait que son origine ethnique a une certaine valeur de distinction p/r aux autres (principalement le groupe canadien/anglophone) et cela commence à avoir de l'importance pour lui.

COTE 4: Dans l'ensemble, S est capable de nommer des enjeux et de voir des différences entre son groupe et le groupe canadien/anglophone (c-à-d qu'il nommera au moins 5 attributs/caractéristiques/traits et plus du groupe canadien/anglophone). Il est capable de parler des conséquences de son origine ethnique ou vécu biculturel dans sa vie (Q23a-c). Il est conscient des différences entre sa culture et celle du groupe canadien/anglophone. Sait que son origine ethnique a une valeur de distinction p/r aux autres (principalement le groupe canadien/anglophone) et est à l'aise d'en parler.

### **3 ENGAGEMENT P/R À L'AVENIR**

Quest.23e,30 (ou autres). Transmission aux enfants: Et tes enfants? Comment ils vont être? Qu'est-ce que tu veux pour tes enfants? Qu'est-ce que tu veux qu'ils sachent (ou ne sachent pas) sur ta culture? Il s'agit ici de voir si le sujet est convaincu ou assuré des valeurs à transmettre et de ses choix, de la place qu'il fera à sa culture dans le futur. Coter de façon globale le degré de conviction et d'assurance dans ses choix.

COTE 1: Le sujet n'a pas fait de choix par rapport à ce qu'il veut transmettre à ses enfants et n'est pas capable de spécifier des éléments de transmission et/ou est trop général ou évasif dans ce qu'il exprime.

COTE 2: Le sujet a fait un faible choix par rapport à ce qu'il veut transmettre à ses enfants. Il est hésitant et pas très sûr de lui. Il n'est capable de spécifier que peu d'éléments de transmission et est plutôt général.

COTE 3: Le sujet a fait un choix modéré p/r à ce qu'il veut transmettre à ses enfants. Il peut hésiter à l'occasion. Il est capable de spécifier quelques éléments de transmission avec plus de profondeur qu'à la cote précédente.

COTE 4: Le sujet a fait un choix p/r à ce qu'il veut transmettre à ses enfants. Il est sûr et convaincu. Il est capable de spécifier avec profondeur des éléments de transmission.

#### **4 CLARTÉ D'EXPRESSION P/R AUX QUESTIONS**

Toute les questions. À la fin de l'entrevue, faire une évaluation globale du degré de clarté et d'assurance dans les idées et opinions de S p/r aux thèmes des questions posées. Tenir compte chez S, des ambivalences, hésitations, contradictions, difficultés à comprendre les questions et à expliquer le pourquoi de ses réponses. Coter selon ce qui suit:

COTE 1: En général S n'est pas capable d'exprimer des idées claires p/r aux thèmes des questions. Il a nettement de la difficulté à comprendre les questions. Il manque nettement d'assurance dans ses explications, ses idées et opinions ou bien demeure vague, très général.

COTE 2: En général, S est capable d'exprimer un peu d'idées claires p/r aux thèmes des questions. Bien qu'il puisse donner une réponse claire une fois de temps en temps, Il a plutôt de la difficulté à comprendre les questions. Bien qu'il puisse être affirmatif une fois de temps en temps, il manque plutôt d'assurance dans ses explications, ses idées et opinions; et/ou bien qu'il puisse être spécifique une fois de temps en temps, il demeure plutôt vague ou général.

COTE 3: En général, S est capable d'exprimer des idées modérément claires p/r aux thèmes des questions. Il peut hésiter parfois cependant il comprend modérément bien les questions. Il a une certaine assurance dans ses explications, ses idées et opinions et est capable d'être plus spécifique qu'à la cote précédente.

COTE 4: En général, S est capable d'émettre des idées très claires p/r aux thèmes des questions. Il comprend bien les questions et explique bien le pourquoi de ses réponses. Il a une bonne assurance dans ses idées et opinions et est spécifique dans ce qu'il exprime.

NB: Une cote d'ensemble sera effectuée en faisant la moyenne des cotes B.1 à B.4 et donnera la cote globale B.5 pour la clarté de l'identité ethnique

---

## **Appendice G**

### **Questionnaire de révélation de soi pour adolescents**

## QUESTIONNAIRE DE RÉVÉLATION DE SOI POUR ADOLESCENTS

West, L.W., & Zingle, H.W. (1969)

Lis chaque phrase attentivement.

Pour chacune d'elle, indique à quelle fréquence tu parles à ta mère et à ton père (ou adulte féminin et masculin qui le/la remplace) des sujets suivants, en te servant de l'échelle ci-dessous.

jamais	presque jamais	quelques fois	souvent
0	1	2	3

Pour indiquer ton choix, encercle le numéro de la réponse qui à ton avis décrit le mieux ta situation

Voici un exemple:

Tu parles avec ton père et ta mère de comment tu t'entends avec tes profs.

Si tu en parles souvent avec ta mère tu encercles le 3 dans la colonne de la mère

Si tu n'en parles presque jamais avec ta mère tu encercles le 1 dans la colonne de la mère

Si cette question ne te concerne pas tu encercles le 0 dans la colonne de la mère

Si tu en parles souvent avec ton père tu encercles le 3 dans la colonne du père

Si tu n'en parles presque jamais avec ton père tu encercles le 1 dans la colonne du père

---

Parles-tu à.....

	à ta mère				à ton père			
1. Des matières scolaires que tu aimes et que tu n'aimes pas	0	1	2	3	0	1	2	3
2. De ton appétit (de ta faim)	0	1	2	3	0	1	2	3
3. De la façon dont tes parents t'embêtent (t'ennuient)	0	1	2	3	0	1	2	3
4. Si tu es populaire ou non auprès des filles (des garçons)	0	1	2	3	0	1	2	3
5. Si tu as les moyens ou non d'acheter ce dont tu as besoin	0	1	2	3	0	1	2	3
6. Si tes parents te comprennent ou non	0	1	2	3	0	1	2	3
7. Comment tu t'entends avec tes profs	0	1	2	3	0	1	2	3
8. Du prix de certaines choses qui t'appartiennent	0	1	2	3	0	1	2	3
9. De ta posture, de la façon dont tu te tiens	0	1	2	3	0	1	2	3
10. Comment tu te sens par rapport aux examens scolaires	0	1	2	3	0	1	2	3
11. Des problèmes que tu as	0	1	2	3	0	1	2	3
12. De tes projets de travail pour plus tard	0	1	2	3	0	1	2	3
13. De ta grandeur	0	1	2	3	0	1	2	3



jamais      presque jamais      quelques fois      souvent  
0                      1                      2                      3

Parles-tu à.....

à ta mère      à ton père

14. Des choses qui t'inquiètent ou qui te font peur	0 1 2 3	0 1 2 3
15. Comment tes parents te traitent	0 1 2 3	0 1 2 3
16. D'une fille (ou d'un garçon) que tu aimes beaucoup	0 1 2 3	0 1 2 3
17. Comment tu te sens par rapport à tes résultats scolaires	0 1 2 3	0 1 2 3
18. Si tu es en amour ou non	0 1 2 3	0 1 2 3
19. Combien tu as d'argent	0 1 2 3	0 1 2 3
20. De ce dont tu parles quand tu es avec une fille (un garçon)	0 1 2 3	0 1 2 3
21. De l'état de ta peau, de ton teint	0 1 2 3	0 1 2 3
22. De ta capacité à apprendre à l'école	0 1 2 3	0 1 2 3
23. Comment tu t'entends avec ton père	0 1 2 3	0 1 2 3
24. De l'endroit où tu achètes tes vêtements	0 1 2 3	0 1 2 3
25. Des choses qui te rendent triste ou malheureux (-se)	0 1 2 3	0 1 2 3
26. Si tes parents te critiquent ou non	0 1 2 3	0 1 2 3
27. Combien tu es fort-e ou faible physiquement	0 1 2 3	0 1 2 3
28. De tes plus grands défauts	0 1 2 3	0 1 2 3
29. Si tu as besoin ou non de meilleurs vêtements	0 1 2 3	0 1 2 3
30. De ce qui est un comportement sexuel approprié (correct)	0 1 2 3	0 1 2 3
31. De tes inquiétudes à propos de ta santé	0 1 2 3	0 1 2 3
32. Des erreurs que tu as faites	0 1 2 3	0 1 2 3
33. Combien tes parents sont riches ou pauvres	0 1 2 3	0 1 2 3
34. Si tu te développes normalement ou non	0 1 2 3	0 1 2 3
35. Comment tu t'entends avec ta mère	0 1 2 3	0 1 2 3
36. De questions ou de problèmes à propos de la sexualité	0 1 2 3	0 1 2 3
37. Des douleurs et des malaises que tu as	0 1 2 3	0 1 2 3
38. Comment tu te sens par rapport aux devoirs et aux leçons	0 1 2 3	0 1 2 3
39. De tes responsabilités à la maison	0 1 2 3	0 1 2 3
40. Comment tu te comportes dans les "parties"	0 1 2 3	0 1 2 3
41. Comment tu obtiens ton argent	0 1 2 3	0 1 2 3
42. Des situations embarrassantes(génantes) que tu as vécues	0 1 2 3	0 1 2 3
43. Comment obtenir ou organiser un rendez-vous avec une fille (un garçon)	0 1 2 3	0 1 2 3
44. De tes mauvaises habitudes	0 1 2 3	0 1 2 3

jamais	presque jamais	quelques fois	souvent
0	1	2	3

Parles-tu à.....

à ta mère      à ton père

- |   |         |         |
|---|---------|---------|
| 45. Si ta vie à la maison est heureuse ou non                                 | 0 1 2 3 | 0 1 2 3 |
| 46. Des matières où tu es moins fort-e à l'école                              | 0 1 2 3 | 0 1 2 3 |
| 47. Comment tu te sens par rapport à votre<br>voiture à la maison             | 0 1 2 3 | 0 1 2 3 |
| 48. Des choses que tu as faites et à propos desquelles tu te<br>sens coupable | 0 1 2 3 | 0 1 2 3 |